

TESE DE DOUTORAMENTO

**AS POLÍTICAS DE
TERRITORIALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO:**

**Efeitos do Programa TEIP na formação
global e no sucesso educativo dos alunos**

Maria de Fátima Gomes de Carvalho

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INNOVACIÓN EN
EDUCACIÓN
Ciencias Sociales y Jurídicas

SANTIAGO DE COMPOSTELA

MARZO, 2019

DIRECTORES DA TESE:

PROFESSOR DOUTOR QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ

PROFESSORA DOUTORA M^a DEL MAR LORENZO MOLEDO



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)



AUTORIZACIÓN DOS DIRECTORES DA TESE

AS POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Efeitos do Programa TEIP na formação global e no sucesso educativo dos alunos

Professor Doutor QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ
Professora Doutora M^a DEL MAR LORENZO MOLEDO

INFORMAN:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. Maria de Fátima Gomes de Carvalho, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 14 de Marzo de 2019

Asdo.....

.....

Asdo.....



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)



DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

As Políticas de Territorialização da Educação:

**Efeitos do Programa TEIP na formação global e no
sucesso educativo dos alunos**

Dna. Maria de Fátima Gomes de Carvalho.

Presento a miña tese, seguindo o procedemento aceptado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

Santiago de Compostela .14 de Marzo de 2019

Asdo.....



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)





Este trabalho foi expressamente elaborado para a obtenção do grau de Doutor no ramo das Ciencias Sociales y Jurídicas em Equidad e Innovación en Educación, apresentado à Escola de Doutoramento Internacional pela Doutoranda Maria de Fátima Gomes de Carvalho, sob a Direção do **Professor Doutor Quintín Álvarez Núñez** e da **Professora Doutora María del Mar Lourenzo** da Universidade de Santiago de Compostela.



A Deus:

*Peço-Te perdão pelos momentos em que desacreditei que pudesses
“pegar-me ao colo”.
Estou grata por tudo o que nesta vida me deixaste conhecer.*

Ao meu Pai

*Onde estiveres és a minha estrela... promessa cumprida...o teu sonho foi
o meu sonho e tornou-se realidade...cada palavra escrita foi a pensar em
ti...amo-te PAI.*

À minha Mãe

*Por tudo. ., por tudo o que a maternidade significa. . e também pelo
quanto me ensinaste a não desistir de lutar.*

**Às minhas filhas Catarina e Paulinha e aos meus netos Pedro Miguel, João
Pedro e Rui Pedro**

*Nunca sabemos o que a vida nos reserva... Contudo sabemos o que
podemos partilhar: AMOR INCONDICIONAL*

Aos meus Irmãos (Plim e Tai) e meus Sobrinhos (Nuno, Rita e Mafalda)

*Por entenderem o quanto é difícil resolver os problemas um a um quando
a vida se recusa a pô-los em fila.*

Ao meu genro Pedro Tiago e ao meu cunhado Albano

*Ao permanecerem de mãos dadas com os que mais amo, estiveram
também comigo.*



AGRADECIMENTOS

“Há palavras que são setas que nos trespassam, há palavras que são sementes que se lançam e se acolhem esperando pelo fruto. **No ar paira sempre uma pergunta: que fazer deste dia?** E tudo pode depender do secreto dom, do impulso e da motivação suscitada pelas palavras que recebemos” (Padre Vasco Pinto de Magalhães)

Ao apresentar este trabalho, aproveito a oportunidade, que se me põe, para partilhar algumas palavras de reconhecimento e gratidão às pessoas e instituições que, de uma maneira ou de outra me presentearam com o seu apoio. Na impossibilidade de mencionar todos os que abriram portas, desbravaram caminhos e estiveram ao meu lado nas encruzilhadas da vida permito-me salientar alguns nomes. Há também algumas pessoas que não menciono, mas que estão no meu coração.

À Professora Doutora Conceição Alves-Pinto, à Professora Doutora Manuela Teixeira e ao Professor Luís de Melo, meus amigos do coração, por quem eu nutro uma especial admiração. Grata estou pela partilha da sua sabedoria, confiança, verticalidade e acima de tudo pela solidariedade e afetividade que demonstram em fases menos boas da minha vida o que, mais uma vez, comprova o quanto nas relações humanas, o amor ao próximo impulsiona a continuidade de um Projeto.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Secundárias não Agrupadas nas quais procedi à investigação, aos Professores, Alunos e Técnicos Especializados que permitiram a “invasão” do seu tempo para que este projeto fosse possível.

Ao Reitor da Universidade de Santiago de Compostela, ao Diretor do Curso de Doutoramento em Equidad e Inovación en Educación pela “porta que abriram” para que eu pudesse enriquecer e expandir os meus conhecimentos académicos.

Aos meus Diretores de Tese, Professora Doutora Maria Del Mar Lorenzo Moledo e Professor Doutor Quintín Álvarez Núñez por aceitarem acompanhar-me nesta caminhada. Ao Professor Quintín pela disponibilidade, simpatia, dinamismo e serenidade com que me recebeu sempre que necessitava de tratar de qualquer assunto.

À Presidente do ISET, a toda a Direção e por me “abrirem as portas” facultando-me o acesso à riqueza de bibliografia existente na sua magnífica biblioteca.

Como os últimos são sempre os primeiros, o meu sincero agradecimento e as minhas sentidas desculpas a todos aqueles que deram “um nó cego com a minha vida” – a minha família – que permaneceram com isenção e serenidade nos meus momentos angustiantes e difíceis formando uma “muralla à volta do meu castelo” para que nada me hostilizasse. Pela compreensão das minhas ausências nas lutas em que também precisavam da minha força.

Em especial à minha amiga Olinda Lousã por toda a tolerância e compreensão “nas minhas horas de intolerância” face aos constrangimentos que a vida me colocou no caminho e pela disponibilidade para dar um “olhar crítico” aos meus textos.

Nesta última etapa agradeço à Cris Sousa pelo contínuo reforço, persistência, disponibilidade, incentivo, força e apoio.

Este agradecimento é dirigido a todos os que partilham comigo talentos e afetos e que me acompanharam na minha luta contra “o tempo que não tinha”.

Um especial OBRIGADA aos meus pais, a quem devo muito do sentido de amor e respeito que procuro ter pelos outros.

Como o AMOR perdoa a distância,
OBRIGADA A TODOS.







RESUMO

O século XX, em Portugal, foi marcado por uma incidência de políticas educativas que visavam a melhoria do nível educativo da população, restringindo-se, contudo, este ao âmbito puramente académico. Partia-se do princípio de que a um grau elevado de estudos correspondia mais desenvolvimento social. Pensava-se que esse progresso teria repercussões, políticas, sociais, culturais, económicas e pessoais, associadas a uma melhoria da qualidade de vida da população e a um aumento da participação cívica. Neste paradigma de referência, existia uma hierarquização social, com uma divisão de classes, altamente seletiva, na qual a sobrevivência escolar era marcada pela posição sociocultural das famílias. Este fenómeno originava oportunidades desiguais no acesso e no sucesso educativo entre as classes mais altas e os restantes níveis da hierarquia.

Na década de 70, que foi marcada pela Revolução do 25 de Abril de 1974 que pôs fim a uma ditadura de 40 anos, novas redefinições dos serviços educativos emergiram no sentido de democratizar a educação. Esta tentativa, associada à necessidade de regulação social, transformou-se no fenómeno de massificação do ensino, resultado das medidas de expansão da escolaridade obrigatória. Como massificação não significa democratização, a melhoria da qualidade na educação não se fez sentir, nem em curto nem em longo prazo. O que se verifica neste país, desde então, é uma indisfarçável tensão entre a lógica burocrática e uniformizadora do Estado e a consequente vulnerabilidade da gestão, que se pretende autónoma, dos agrupamentos de escolas e das escolas não-agrupadas. Várias medidas foram implementadas, assentes em paradigmas emergentes que, ao longo de décadas, pairaram entre o hibridismo do discurso político, com reformas educativas dos sucessivos governos, e o misticismo dos debates sobre a igualdade de oportunidades. Mas o insucesso escolar dos alunos, refletido nos fracos resultados nas avaliações externas e nas altas taxas de retenção e abandono escolares, continuou a defraudar as metas previstas para as políticas implementadas. Por outro lado, perante este quadro, os estudos internacionais sobre os resultados da educação colocam Portugal na cauda da Europa, com as taxas mais baixas de sucesso escolar, e começa a exercer alguma pressão em torno da ineficácia das políticas educativas deste país. As fragilidades, que foram tema nos debates educativos, apontavam para as dimensões do currículo, a falta de autonomia das escolas e a parca oferta formativa para os professores. Estas questões desencadearam um conjunto de reformas que permitissem colmatar esses constrangimentos. O facto de estarmos perante um currículo, comum e uniforme, que tem de se fazer cumprir da mesma forma, por uma grande heterogeneidade de alunos, a fim de conseguirem o cumprimento da escolaridade obrigatória, é tido como uma das principais causas do insucesso escolar. É neste contexto que, nas décadas de 80 e 90, sob a necessidade de se fazer justiça social e proporcionar a equidade educativa surgem percursos alternativos, com pedagogias diferenciadas e em simultâneo surge a necessidade de implementação de políticas educativas de territorialização que permitissem dar resposta aos alunos de meios sociais carenciados.

Neste quadro, de crise da educação, que caracteriza, ainda hoje, o nosso país, surgiram inquietações que nos fizeram equacionar o processo e os efeitos de implementação de uma medida de discriminação positiva. Esta surge num tempo e num espaço que se pretendia de mudança e de inovação e advém das políticas educativas de territorialização da educação. O Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) implementada no ano letivo de 1996/1997, com o Despacho 147-B/ME/96 que, em paralelo, com o desenvolvimento de outras medidas de combate ao insucesso escolar,

implementadas nos anos 80 do século XX, assenta uma lógica de educação compensatória.

A emergência dos TEIP, no contexto educativo Português, encontra-se associada à necessidade de repensar os fenómenos de exclusão tanto escolar como social, tendo em conta que as medidas implementadas, até aí, para o cumprimento da escolaridade obrigatória continuavam a não se revelar inclusivas. Assim, à imagem da experiência em França com as ZEP (Zones d'Education Prioritaires), compreendem uma determinada unidade geográfico-administrativa com características próprias (meios socioeconómico e culturalmente carenciados, diferentes etnias, migrantes ou populações itinerantes), sendo implementada em escolas que se articulassem entre si e a comunidade envolvente. O Programa materializa-se no desenvolvimento de projetos plurianuais dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com acréscimo de recursos financeiros, materiais e humanos e visa, sem prejuízo da autonomia das escolas, prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Neste contexto, tendo em conta que não se pode desfragmentar o processo de aprendizagem instrumental dos alunos e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social, pretendemos perceber em que medida as tipologias das escolas e as suas respostas educativas, enquanto contextos de formação, se constituem como espaços promotores de equidade e justiça social. Assim, foi nossa pretensão contribuir para uma reflexão em torno das políticas educativas subjacentes à implementação deste programa. Neste sentido, o estudo desenvolve-se em torno do seguinte problema: *em que medida o Programa TEIP se constitui numa estratégia potenciadora da melhoria das aprendizagens e, portanto, do projeto global de formação dos alunos das escolas nele incluídas?*

O estudo foi realizado em quatro escolas que designamos por A, B, C, e D para garantir o anonimato institucional e dos seus atores. Estas, para além de pertencerem ao mesmo concelho, estão inseridas numa zona que, em junho de 2008, foi caracterizada, pela Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal, como uma zona muito carenciada do país e uma das mais problemáticas da Europa. O diagnóstico social do concelho salienta fragilidades associadas aos baixos níveis de escolaridade da população, ao fraco envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, à formação profissional insuficiente, à falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e às elevadas taxas de insucesso escolar. As causas para estes fenómenos assentam no desfavorecimento do território em relação à fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, à debilidade económica e consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, às baixas expectativas que a população manifesta ao nível sociocultural e à fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. As consequências destes fatores fazem com que o quadro social do concelho seja ameaçado por fenómenos de exclusão social.

As escolas selecionadas lecionam o mesmo ciclo de ensino (3.º ciclo) e duas pertencem a um meio rural (A e C) e as outras a urbano (B e D), das quais, em cada contexto, uma é TEIP e outra não. Por outro lado, as Escolas C e D recebem os alunos, em transição de ciclo, das Escolas A e B, respetivamente, e cobrem as mesmas áreas de residência, encontrando-se a curta distância entre elas. Esta mudança, de uma escola para a outra, implica a descontinuidade das respostas e dos recursos do Programa TEIP. Estes contextos permitiram a comparabilidade das representações dos atores educativos, quer em relação aos meios sociais, quer ao nível das escolas que lecionam o mesmo ciclo, em que focamos o nosso estudo, e possibilitaram o enquadramento das perceções dos

participantes e da forma como estas se estruturam em função do contexto escolar e/ou familiar, dentro de um mesmo meio social.

O objetivo geral da investigação é aprofundar a compreensão dos efeitos formativos e sociais gerados nos alunos pelas ações desenvolvidas nas escolas TEIP em comparação com as escolas Não-TEIP. Por isso, desenvolvemos este estudo em torno de uma questão primordial: De que forma a implementação do programa TEIP nas escolas contribui para o sucesso escolar e para a formação global dos alunos destas?

A metodologia de investigação combina técnicas qualitativas (análise documental e entrevista) com técnicas quantitativas (inquérito por questionário) que nos permitiram a triangulação de dados para uma visão holística da problemática em estudo. Os documentos analisados foram de dois tipos: uns externos à escola (Plano Estratégico Educativo Municipal, Projeto Educativo Municipal, Carta Educativa Municipal, Relatórios de avaliação Externa Nacional) e os outros internos, que são documentos estruturadores das instituições educativas (Projetos Educativos, Relatórios de avaliação Externa e Planos de Atividades). Os primeiros, porque proporcionam uma visão da vertente macro e meso do território e os segundos facilitam a perceção da organização e dos resultados ao nível dos microcontextos escolares, assim como a sua análise comparativa. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a profissionais das quatro escolas em estudo (Órgãos de Gestão, Professores, Psicólogos, e Mediadores Sociais) e facultaram o acesso às interpretações sobre os aspetos em estudo na voz dos atores, intervenientes diretos na vida escolar. Os docentes entrevistados são professores de Português e Matemática que são, no 9º ano, as disciplinas sujeitas à avaliação externa. Esta opção passou pela constatação de que estes são os que mais pressão sentem em relação aos resultados das aprendizagens dos alunos. O inquérito por questionário deu-nos o acesso a informações para extrair modelos de análise e fazer comparações a partir da perceção dos alunos do 3º ciclo. Os participantes no questionário foram 940 alunos distribuídos equitativamente, em percentagens, por cada uma das escolas e por anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º).

A triangulação dos resultados, da aplicação dos instrumentos de recolha de dados e das perceções dos participantes, aponta para um contexto socioculturalmente desfavorecido, caracterizado por uma fração considerável de famílias profissional, socioeconómica e culturalmente desfavorecidas. Decorrente deste cenário, a complexidade social contribui para a existência de um elevado número de crianças sem acompanhamento familiar que, facilmente se convertem em jovens delinquentes. Esta abordagem assume grande expressão nos registos documentais das escolas TEIP e nos testemunhos dos participantes das escolas Não-TEIP. Esta constatação suscita uma certa interiorização por parte dos profissionais dos TEIP, de modo que, quem trabalha nessas escolas, já assume esse dado como intrínseco ao meio e já não as referem como um constrangimento.

Como o estudo se focou em quatro escolas do mesmo concelho, localizadas a curtas distâncias umas das outras, a lecionar o mesmo ciclo de estudos e com referências nos seus documentos internos às mesmas fragilidades contextuais, desencadeia algumas dúvidas em relação à coerência de critérios na constituição dos TEIP. Esta circunstância confirma que há escolas abrangidas pelo Programa que não se enquadram no perfil territorial que as enforma e o contrário também se verifica. Por outro lado, a existência de escolas do mesmo território educativo, rotuladas de diferentes formas, são geradoras de exclusão escolar e social, porquanto as escolas Não-TEIP apresentam projetos nacionais e internacionais muito mais aliciantes, mesmo sem os recursos acrescidos que

têm as TEIP. É, também, amplamente sentido o desconhecimento por parte da comunidade educativa das razões pelas quais escolas vizinhas se distinguem sendo umas para os bons alunos e outras para os mais fracos.

Foi notório nos resultados que, independentemente das escolas serem TEIP ou Não-TEIP, o sucesso das suas dinâmicas depende, acima de tudo dos estilos de liderança que existem nelas. Por outro lado, parece não ter sido dada informação sustentada, aos intervenientes, para a promoção da mudança na operacionalização do Programa, por ausência de apropriação dos objetivos que lhes são inerentes. Estas limitações provocam um desajustamento no grau de participação, por não serem interiorizadas as lógicas subjacentes a esta medida de política educativa.

As ações promovidas pelas escolas TEIP abrangem uma multiplicidade de atividades de promoção do sucesso académico, da prevenção do abandono e do absentismo escolar que, na teoria, contemplam objetivos bem definidos, mas na prática não transparecem os resultados previstos, porque pautam-se por atividades pontuais que operacionalizam alguma interação com a comunidade, mas que não apresentam melhorias nas aprendizagens dos alunos. Estes perdem-se em microprojectos isolados que pouco contribuem para a melhoria da sua vida escolar e social. Dessas atividades, sobressaem as assessorias e coadjuvações nas disciplinas sujeitas à avaliação externa, para que se possibilite um ensino mais individualizado, com recurso a metodologias diferenciadas. Os seus efeitos não se traduzem na melhoria dos resultados académicos, nem na eficácia do trabalho colaborativo que se pretende que exista entre os diferentes profissionais. Por um lado, pela não existência de tempos comuns para a planificação, elaboração de materiais e definição de estratégias. Por outro lado, pelo número reduzido de tempos de intervenção com os alunos, em contexto de sala de aula ou em apoio individualizado. Estas limitações refletem-se no distanciamento dos resultados nas avaliações interna e externa que é muito mais marcado nas escolas TEIP do que nas que não fazem parte do programa. No entanto, percebe-se que existe uma forte preocupação dos professores em promover o sucesso académico dos alunos, embora reconheçam que o tempo distribuído para esse trabalho é insuficiente e condiciona a gestão do currículo de forma a garantir a equidade. Neste contexto, o impacto destas metodologias nos resultados académicos fica comprometido, se não forem analisados os resultados, em comunidades reflexivas constituídas pelos intervenientes no processo educativo, para que se verifique uma reestruturação estratégica em tempo útil. As limitações apontadas pelos profissionais para o afastamento do objetivo principal são o excesso de projetos e a burocracia a eles associada, que tem implicações nefastas no desempenho das suas funções, nomeadamente, na intervenção direta com os alunos. Assiste-se também a um discurso dos professores das escolas TEIP mais focado em questões sociais do que académicas.

No domínio social, as escolas TEIP têm cumprido com o seu objetivo, cujos resultados têm sido visíveis ao nível da prevenção da interrupção precoce da escolaridade, do absentismo escolar e dos casos de indisciplina, para os quais contribui a contratação de técnicos especializados. Contudo, parece-nos que esses resultados são reconhecidos em função da escola e não pelo facto de estarmos perante tipologias TEIP/Não-TEIP. Por outro lado, não transpareceu no discurso dos profissionais uma melhoria considerável no ambiente educativo, nem no comportamento dos estudantes. A este respeito, essa evolução é considerada patente apenas nos relatórios, porque na prática não se faz sentir e há um discurso explícito de que uma grande parte das ações são apenas contempladas nos documentos para cumprirem as metas contratualizadas. O inflacionamento dos resultados é também tido como uma prática das escolas TEIP que se deve, por um lado,

ao facto destas terem de desenvolver competências de funcionalidade em detrimento das competências académicas e, por outro lado, à pressão para o cumprimento de metas contratualizadas.

A intervenção dos técnicos especializados é reconhecida como positiva pelos professores, embora estes refiram que existe um desaproveitamento na operacionalização dos objetivos primordiais, consequência da dispersão em microprojectos em prejuízo da resolução de problemas específicos dos estudantes e das famílias. Esta opinião é convergente com as dos técnicos especializados que acrescentam a instabilidade laboral e a dificuldade da realização do trabalho em rede, que compromete o envolvimento relacional/emocional com os alunos e descontinua a sua intervenção. Imputam uma parte do insucesso no seu trabalho à falta de articulação entre serviços educativos e sociais para dar resposta às situações mais problemáticas com que se deparam e que, muitas das vezes, ficam sem solução por não ser dada resposta atempadamente. Por outro lado, a articulação entre os serviços de implementação de políticas educativas e os de políticas sociais não é suficiente, por falta de técnicos, o que faz com que a sua eficácia seja invisível. O que se sente nas escolas é que os professores e os técnicos, trabalhando com os mesmos jovens, vivenciam mundos diferentes com os mesmos alunos.

As diferenças nos sentidos que os jovens, que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, atribuem à escola, sugerem que a variável menos estruturadora das representações é o nível de instrução parental. Contudo, evidencia diferenças nas representações que os estudantes têm de si, na ligação à escola e na perceção do que lá se passa. Neste sentido, o que concluímos foi que os filhos de pais menos escolarizados têm baixas expectativas em relação aos estudos, não têm um grande sentido de pertença à escola e referem um baixo nível de participação em temas de interesse público. Associados a estes sentimentos também sentem pouca aceitação e falta de apoio por parte das suas famílias. Este estudo permitiu constatar que os estilos educativos parentais são a variável mais forte na estruturação das representações dos alunos e que os filhos de pais responsabilizadores são os que melhor imagem têm de si, dos outros e da escola, tendo expectativas mais elevadas. Estes optam pelas escolas que lhes parece garantir um maior sucesso educativo dos seus filhos e é notório que nas suas opções os estereótipos associados ao TEIP têm influência.

As diferenças sentidas pelos alunos das escolas TEIP e das Não-TEIP revelam que os jovens das escolas Não-TEIP têm mais aspirações escolares e têm consciência do valor que esse investimento representa para um trabalho futuro. Valorizam a interação com os adultos, considerando-os significativos no acompanhamento do seu percurso escolar. Por outro lado, os estudantes das escolas TEIP valorizam mais a relação com os colegas, provavelmente porque se sentem mais acolhidos e porque as condições de vida dos pares são semelhantes às deles. Estes resultados podem ser indicadores de que os TEIP correm o risco de reproduzirem os guetos existentes na sociedade. Os filhos de pais menos escolarizados e negligentes, assim como os das escolas TEIP são os que mais referem um baixo autoconceito global. Ao não perceberem os objetivos que se espera que eles superem, também não atingem um grau satisfatório de vivência escolar. Estas profecias confirmam o princípio das teorias das expectativas autoconfirmatórias em contexto educativo.

Os documentos estruturadores consideram objetivos e estratégias que enformam os princípios subjacentes aos do TEIP, a equidade e a justiça social, no entanto, as escolas deparam-se com constrangimentos para a sua consecução, quer ao nível da autonomia, quer ao nível das práticas de monitorização, na articulação, no trabalho colaborativo, na comunicação, na relação escola-família-comunidade e por isso têm implicações, nos

profissionais das escolas TEIP, limitativas ao exercício das suas funções. O que está previsto nos Projetos Educativos, parte sem dúvida, do diagnóstico que é feito em cada território educativo, contudo o que se nota é uma procura de alinhamento de objetivos e metas, que já vêm definidas pela tutela, que se focam na promoção do sucesso educativo, na equidade, na justiça social, na cidadania, na igualdade de oportunidades, na flexibilização curricular, no combate à indisciplina, ao absentismo e abandono escolares. Esta tentativa de alinhamento com as diretivas *top-down* dificulta, em parte, uma visão inteligível, por parte das escolas, do que na realidade se pretende conseguir. Difícil é passar, de forma efetiva, dos Planos e Projetos à prática.

O que nos parece é que a existência de escolas diferentes no mesmo contexto social, com estereótipos instituídos e reconhecidos pela comunidade, não obedece ao princípio de uma educação equitativa. Neste sentido, a existência de escolas TEIP não contribui para a inclusão, mas sim para a potenciação de estigmas típicos da exclusão escolar e social, sendo as desigualdades escolares o reflexo das desigualdades sociais, que se manifestam nas atitudes face à escola, que se torna uma herança intergeracional sustentada pelo sistema escolar, que também as reproduz.

Palavras-chave: Territorialização da educação, clima de escola, cidadania



RESUMEN

O século XX en Portugal estivo marcado por unha incidencia de políticas educativas encamiñadas a mellorar o nivel educativo da poboación, pero estivo restrinxido á esfera puramente académica. Supoñíase que un alto grao de estudos correspondía a mais desenvolvemento social. Pensábase que esse progreso tería repercusións, políticas, sociais, culturais, económicas e persoais, asociadas a unha mellora da calidade de vida da poboación e a un aumento da participación cívica. Neste paradigma de referencia, houbo unha acción social xerárquica, cunha división de clases altamente selectiva, na que a supervivencia escolar estaba marcada pola posición sociocultural das familias. Este fenómeno deu lugar a oportunidades desiguais no acceso e no éxito educativo entre as clases altas e os niveis restantes da xerarquía.

Na década de 1970, marcada pola Revolución do 25 de abril de 1974, que puxo fin a unha ditadura de 40 anos, xurdiron novas redefinicións de servizos educativos no sentido de democratizar a educación. Esta tentativa, asociada á necesidade de regulación social, Transformou-se no fenómeno de masificación do ensino, resultado das medidas de expansión da escolarización obrigatoria. Como a masificación non significa democratización, a mellora da calidade na educación non se sentiu a curto ou longo prazo. O que aconteceu neste país desde entón é unha tensión inequívoca entre a lóxica burocrática e unificadora do Estado e a consecuente vulnerabilidade da xestión autónoma das agrupacións de escolas e escolas non agrupadas. Varias medidas foron aplicadas, recibidas en paradigmas emerxentes que, ao longo de décadas, pairaram entre o hibridismo do discurso político, con reformas educativas dos sucesivos gobernos, e misticismo dos debates sobre a igualdade de oportunidades. Pero o fracaso dos alumnos, reflectido en malos resultados nas avaliacións externas e os altos índices de retención e abandono escolar, continuou defraudando os obxectivos establecidos para as políticas aplicadas. Por outra banda, neste contexto, os estudos internacionais sobre os resultados da educación sitúan a Portugal na cola de Europa, coas taxas máis baixas de éxito escolar, e comeza a exercer unha certa presión sobre a ineficacia das políticas educativas deste país. As debilidades, que foron o tema dos debates educativos, apuntaban ás dimensións do currículo, á falta de autonomía das escolas e á escasa oferta educativa para os profesores. Estes problemas desencadearon un conxunto de reformas que resolverían estas limitacións. Considérase que unha das principais causas do fracaso escolar é o feito de que estamos a tratar cun currículo común e uniforme que debe ser aplicado da mesma maneira por unha gran heteroxeneidade dos estudantes para alcanzar a escolaridade obrigatoria. É neste contexto que, nos anos 80 e 90, baixo a necesidade de facer xustiza social e proporcionar equidade educativa, xorden camiños alternativos, con pedagogías diferenciadas e á vez a necesidade de implementar políticas educativas de territorialización que permitan responder a estudantes de orixes sociais desfavorecidas.

Neste contexto da crise da educación, que aínda caracteriza ao noso país, houbo o que nos fixo considerar o proceso e os efectos da implementación dunha medida de discriminación positiva. Isto xorde nun tempo e nun espazo destinados ao cambio e á innovación e provén de políticas educativas de territorialización da educación. O Programa TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria) implementado no curso escolar 1996/1997, coa Orde 147-B/ME/96, que, paralelamente, co

desenvolvemento doutras medidas para combater o fracaso escolar, implementado no anos 80 do século XX, asenta unha lóxica de educación compensatoria.

O surgimento do TEIP no contexto educativo portugués está asociado coa necesidade de repensar os fenómenos da exclusión escolar e social, tendo en conta que as medidas aplicadas ata o momento para o cumprimento da escolaridade obrigatoria aínda non foron incluídas. Así, na imaxe da experiencia en Francia con ZEPs (Zones d'Education Prioritaires), comprender unha unidade xeográfica-administrativa específica coas súas propias características (antecedentes socio-económicos e culturalmente desfavorecidos, diferentes grupos étnicos, emigrantes ou poboacións itinerantes), sendo implementada en escolas articuladas entre eles e a comunidade circundante. O programa materialízase no desenvolvemento de proxectos plurianuais dos territorios educativos de intervención prioritaria, cun aumento dos recursos financeiros, materiais e humanos, e ten por obxecto, sen prexuízo da autonomía das escolas, previr e reducir o abandono escolar e o absentismo escolar, reducir a indisciplina e promover éxito educativo de todos os estudantes.

Neste contexto, tendo en conta que non é posible desfragmentar o proceso de aprendizaxe instrumental dos alumnos e o seu proceso de desenvolvemento persoal e social, pretendemos entender en que medida as tipoloxías das escolas e as súas respostas educativas, como contextos de formación, constitúen como espazos propicios á equidade e á xustiza social. Así, foi a nosa intención contribuír a unha reflexión sobre as políticas educativas subxacentes á implementación deste programa. Neste sentido, o estudo desenvólvese en torno ao seguinte problema: *ata que punto o Programa TEIP é unha estratexia que mellora o proceso de aprendizaxe e, polo tanto, o proxecto de formación global dos alumnos das escolas incluídas nel?*

O estudo levouse a cabo en catro escolas que designamos como A, B, C e D para garantir o anonimato institucional e os seus actores. Estas, ademais de pertenceren ao mesmo concello, están inseridas nunha zona que, en xuño de 2008, foi caracterizada, pola Rede Europea Anti Pobreza/Portugal, como unha zona moi carenciada do país e unha das máis problemáticas de Europa. O diagnóstico social do condado destaca as debilidades asociadas aos baixos niveis de escolarización da poboación, ao débil implicación das familias na vida escolar dos alumnos, a formación profesional insuficiente, á falta de equipamentos sociais de apoio á infancia e mocidade e ás altas taxas de fracaso escolar. As causas para estes fenómenos asentan no desfavorecemento do territorio en relación á feble valoración das cualificacións escolares a nivel individual e social, á debilidade económica e consecuente inserción precoz dos mozos no mercado de traballo, ás baixas esperanzas que a poboación manifesta ao nivel sociocultural e à falta de cursos alternativos de cualificación. As consecuencias destes factores fan que a situación social do concello estea ameazada por fenómenos de exclusión social.

As escolas seleccionadas imparten o mesmo ciclo educativo (terceiro ciclo) e dous pertencen a un medio rural (A e C) e outro a urbano (B e D), dos cales, en cada contexto, un é TEIP e outro non. Por outra banda, as Escolas C e D reciben os alumnos, en transición de ciclo, desde as escolas A e B, respectivamente, cobren as mesmas áreas de residencia, estando a pouca distancia. Este cambio, dunha escola a outra, implica a interrupción das respostas e recursos do Programa TEIP. Estes contextos permitiron a comparabilidade das representacións dos actores educativos, tanto en relación cos empregos sociais coma no nivel das escolas que ensinan o mesmo ciclo, no que centramos o noso estudo e permitiron o enmarcado das percepcións dos participantes e do xeito en que estes son estruturados de acordo co contexto escolar e/ou familiar, dentro do mesmo ambiente social.

O obxectivo xeral da investigación é profundar na comprensión dos efectos formativos e sociais xerados nos alumnos polas accións desenvolvidas nas escolas TEIP en comparación coas escolas non TEIP. Por esta razón, desenvolvemos este estudo en torno a unha pregunta primordial: ¿De que xeito a implementación do programa TEIP nas escolas contribúe ao éxito escolar e á educación xeral dos estudantes nestas escolas?

A metodoloxía de investigación combina técnicas cualitativas (análise documental e entrevista) con técnicas cuantitativas (cuestionario enquisas) que nos permitiron triangular datos para unha visión holística da problemática estudada. Os documentos analizados foron de dous tipos: externos á escola (Plan Estratéxico Municipal de Educación, Proxecto Educativo Municipal, Carta de Educación Municipal, Informe Nacional de Avaliación Externa) e outros internos, que son documentos que estruturan institucións educativas (Proxectos educativos, Informes) de avaliación externa e Plans de Actividades). A primeira, porque proporcionan unha vista da pendente macro e meso do territorio e a segunda facilita na percepción da organización e os resultados no nivel dos microcontextos escolares, así como a súa análise comparativa. As entrevistas semiestruturadas foron realizadas a profesionais das catro escolas en estudo (Órganos de Xestión, profesores, psicólogos, e Indicadores Sociais) e facultaron o acceso ás interpretacións sobre os aspectos en estudo na voz dos actores, actores directos na vida escolar. Os profesores entrevistados son profesores de matemáticas e lingua portuguesa que no 9.º ano son as materias sometidas a avaliación externa. Esta opción está baseada no feito de que son os que máis presión exercen sobre os resultados da aprendizaxe dos estudantes. A enquisa levounos a información para extraer modelos de análise e facer comparacións desde a percepción dos alumnos do terceiro ciclo. Os participantes no cuestionario foron 940 estudantes distribuídos de forma equitativa, en porcentaxes, por cada unha das escolas e por anos de escolarización (7, 8 e 9).

A triangulación dos resultados, a aplicación de instrumentos de recollida de datos e as percepcións dos participantes, apunt a un contexto socio-culturalmente desfavorecido, caracterizado por unha fracción considerable de familias profesional, socioeconómico e culturalmente desfavorecidas. A partir deste escenario, a complexidade social contribúe á existencia dun elevado número de nenos sem apoio familiar, que se converten facilmente en delinquentes xuvenís. Este enfoque supón unha gran expresión nos rexistros documentais das escolas TEIP, nos testemuños dos participantes nas escolas non TEIP. Este achado suscita unha certa internalización por parte dos profesionais do TEIP, de xeito que aqueles que traballan nestas escolas xa asumen estes datos como intrínsecos ao ambiente e xa non se refiren a el como unha limitación.

Como o estudo centrouse en catro escolas do mesmo municipio, situadas a curta distancia entre si, ensinando o mesmo ciclo de estudos e con referencias nos seus documentos internos ás mesmas debilidades contextuais, suscita algunhas dúbidas sobre a coherencia dos criterios na constitución dos TEIPs. Isto confirma que existen escolas cubertas polo Programa que non se encaixan no perfil territorial que os configura e tamén o contrario. Por outra banda, a existencia de escolas no mesmo territorio educativo, etiquetadas de diferentes xeitos, xera exclusión escolar e social, xa que as escolas non TEIP teñen proxectos nacionais e internacionais moito máis atractivos, mesmo sen os recursos adicionais dos TEIP. Tamén se sente amplamente a ignorancia por parte da comunidade educativa das razóns polas que se distingue ás escolas veciñas sendo un para os bos estudantes e outros para os débiles.

Foi destacable nos resultados que, independentemente de que as escolas sexan TEIP ou non TEIP, o éxito da súa dinámica depende, sobre todo, dos estilos de liderado que

existen neles. Por outra banda, parece que non se deu información sostida aos intervinientes para promover o cambio na operacionalización do programa, debido á falta de apropiación dos obxectivos inherentes a elas. Estas limitacións provocan un desajuste no grao de participación, porque a lóxica detrás desta medida da política educativa non está interiorizada.

As accións promovidas polas escolas TEIP abarcan unha multitude de actividades promocionais do éxito académico, de prevención do abandono e do absentismo escolar que, en teoría, contemplan obxectivos ben definidos, pero na práctica non transparecen os resultados previstos, porque baséanse en actividades específicas que operan algunha interacción coa comunidade, pero que non presentan melloras na aprendizaxe dos estudantes. Estes pódense perder en microproyectos illados que contribúen pouco a mellora da súa vida escolar e social. Destas actividades, sobresaen as asesorías e coadjuvacións nas disciplinas suxeitas á avaliación externa, para que se posibilite un ensino máis individualizado, con recurso a metodoloxías diferenciadas. Os seus efectos non se traducen na mellora dos resultados académicos, nin na eficacia do traballo de colaboración que se pretende existir entre os diferentes profesionais. Por unha banda, non existen tempos comúns para a planificación, preparación de materiais e definición de estratexias. Por outra banda, polo número reducido de tempos de intervención cos estudantes, no contexto da aula ou no apoio individualizado. Estas limitacións reflíctense no distanciamento dos resultados nas avaliacións internas e externas que son moito máis marcadas nas escolas TEIP que nas que non forman parte do programa. Non obstante, percíbese que hai unha forte preocupación dos profesores na promoción do éxito académico dos estudantes, aínda que recoñecen que o tempo asignado a este traballo é insuficiente e condiciona a xestión do currículo para garantir o patrimonio. Neste contexto, o impacto de estas metodoloxías nos resultados académicos queda comprometido, se non son analizados os resultados, en comunidades reflexivas constituídas polos participantes no proceso educativo, para que se verifique unha reestruturación estratéxica en tempo útil. As limitacións sinaladas polos profesionais para afastarse do obxectivo principal son o exceso de proxectos e a burocracia asociada, que ten implicacións prexudiciais para o desempeño das súas funcións, é dicir, a intervención directa cos estudantes. Hai tamén un discurso de profesores TEIP máis centrados en cuestións sociais e non académicas.

No campo social, as escolas TEIP cumpriron o seu obxectivo, cuxos resultados foron visibles en termos de prevención de interrupcións escolares tempranas, absentismo escolar e casos de indisciplina, para os que contribúe a contratación de técnicos especializados. Non obstante, nos parece que estes resultados son recoñecidos pola escola e non polo feito de que nos atopamos con tipoloxías TEIP/non TEIP. Por outra banda, non transpareceu no discurso dos profesionais unha mellora considerable no ámbito educativo, nin no comportamento dos estudantes. A este respecto, esta evolución é considerada patente só nos informes, porque na práctica non se fai sentir e hai un discurso explícito de que unha gran parte das accións son contempladas nos documentos a cumprir os obxectivos contractuais. A inflación de resultados tamén se ve como unha práctica de escolas TEIP, debido a que teñen que desenvolver competencias funcionais en detrimento das competencias académicas e, por outra banda, a presión para conseguir obxectivos contractuais.

A intervención dos técnicos especializados é recoñecida como positiva polos profesores, aínda que sinalan que hai unha falta de explotación na operacionalización dos obxectivos principais, como consecuencia da dispersión en microproyectos con perda da

resolución de problemas específicos dos estudantes e das familias. Esta visión converxese cos técnicos especializados que engaden á inestabilidade laboral e á dificultade de realizar o traballo en rede, o que compromete a implicación emocional/relacional cos estudantes e interromper a súa intervención. Atribúen parte do fracaso do seu traballo á falta de articulación entre os servizos educativos e sociais para responder ás situacións máis problemáticas ás que se enfrontan e que moitas veces non están resoltas porque non se lles responde oportunamente. Por outra banda, a articulación entre os servizos de implementación de políticas educativas e as de políticas sociais non é suficiente, por falta de técnicos, o que fai invisible a súa eficacia. O que se sente nas escolas é que profesores e técnicos, traballando cos mesmos mozos, experimentan diferentes mundos cos mesmos alumnos.

As diferenzas nos significados que os mozos, que asisten ao terceiro ciclo de ensino básico, atribuídos á escola, suxiren que a variable menos estruturadora das representacións é o nivel de instrución dos pais. Non obstante, mostra diferenzas na representación dos alumnos por si mesmos, na conexión coa escola e na percepción do que pasa. Neste sentido, concluímos que os fillos de pais con menos educación teñen baixas expectativas en relación cos estudos, non teñen un gran sentido de pertenza á escola e fan un baixo nivel de participación en temas de interese público. Asociados a estes sentimentos, tamén senten pouca aceptación e falta de apoio da súa familia. Este estudo permitiu constatar que os estilos educativos parentais son a variable máis forte na estruturación das representacións dos alumnos e que os fillos de pais responsabilizadores son os que mellor imaxe teñen de si, dos outros e da escola, tendo expectativas máis elevadas. Estes optan polas escolas que parecen garantir un maior éxito educativo dos seus fillos e é ben sabido que nas súas opcións os estereotipos asociados ao TEIP teñen influencia.

As diferenzas que senten os estudantes TEIP e non TEIP mostran que os estudantes non TEIP teñen máis aspiracións escolares e son conscientes do valor que representa este investimento para o traballo futuro. Valoran a interacción cos adultos, considerándoos significativos no seguimento da súa carreira escolar. Por outra banda, os estudantes TEIP valoran máis as súas relacións entre pares, probablemente porque se senten máis ben acollidos e porque as condicións de vida dos compañeiros son similares ás delas. Estes resultados poden ser indicadores de que os TEIP corren o risco de reproduciren os guetos existentes na sociedade. Os fillos de pais menos escolarizados e negligente, así como os das escolas TEIP son os que máis refiren un baixo autoconceito global. Ao non entenderen os obxectivos que se espera que superen, tampouco atíngen un grao satisfactorio de vivencia escolar. Estas profecías confirman o principio das teorías das expectativas de auto-confianza nun contexto educativo.

Os documentos estruturantes conteñen obxectivos e estratexias que compoñen os principios subxacentes ao TEIP, a equidade e a xustiza social, con todo, as escolas enfróntanse a restricións para a súa realización, tanto a nivel de autonomía, como de prácticas de seguimento, articulación, traballo colaborativo, na comunicación, na relación escola-familia-comunidade e por iso teñen implicacións para os profesionais das escolas TEIP, limitando o exercicio das súas funcións. O que se prevé nos Proxectos Educativos, sen dúbida parte do diagnóstico que se fai en cada territorio educativo, pero o que se percibe é unha busca de aliñamento de obxectivos e metas, xa definidos pola tutela, que se centran na promoción do éxito educativo, equidade, xustiza social, cidadanía, igualdade de oportunidades, flexibilización do currículo, loita contra a indisciplina, absentismo e abandono escolar. Este intento de aliñamento coas directivas descendentes

dificulta, en parte, que as escolas comprendan o que realmente van conseguir. É difícil moverse de forma eficaz desde os plans e proxectos para practicar.

O que pensamos é iso a existencia de distintas escolas no mesmo contexto social, con estereotipos instituídos e recoñecidos pola comunidade, non obedece ao principio dunha educación equitativa. Neste sentido, a existencia de escolas TEIP non contribúe á inclusión, senón á potenciación dos estigmas típicos da exclusión escolar e social, sendo as desigualdades escolares un reflexo das desigualdades sociais que se manifestan nas actitudes cara á escola, que fai unha herdanza interxeracional apoiada polo sistema escolar, que tamén os reproduce.

Palabras clave: Territorialización da educación, clima escolar, cidadanía



ABSTRACT

The twentieth century in Portugal was marked by an incidence of educational policies aimed at improving the educational level of the population, but it was restricted to the purely academic sphere. It was assumed that a high degree of studies corresponded to more social development. It was thought that if and progress would have repercussions, political, social, cultural, economic and personal, associated with an improvement in the population's quality of life and increased civic participation. In this paradigm of reference, there was a hierarchical social action, with a highly selective class division, in which school survival was marked by the sociocultural position of families. This phenomenon gave rise to unequal opportunities in access and educational success among the upper classes and the remaining levels of the hierarchy.

In the 1970s, which was marked by the Revolution of April 25, 1974, which ended a 40-year dictatorship, new redefinitions of educational services emerged in the sense of democratizing education. This initiative associated with the need for social regulation, transform or herself in the mass phenomenon of education as a result of the expansion measures of compulsory education. As massification does not mean democratization, the improvement of quality in education has not been felt in the short or the long term. What has happened in this country since then is an unmistakable tension between the bureaucratic and unifying logic of the State and the consequent vulnerability of the autonomous management of groupings of schools and non-grouped schools. Several measures have been implemented, based on emerging paradigms that, for decades, hovered between the hybridity of political discourse with educational reforms of successive governments, and the mysticism of the debates on equal opportunities. But pupil failure, reflected in poor results in external assessments and high rates of school retention and drop-out, continued to defraud the targets set for the policies implemented. On the other hand, in this context, international studies on the results of education place Portugal at the tail of Europe, with the lowest rates of school success, and it begins to exert some pressure on the ineffectiveness of the educational policies of this country. The weaknesses, which were the theme in the educational debates, pointed to the dimensions of the curriculum, the lack of autonomy of the schools and the scarce educational offer for teachers. These issues triggered a set of reforms that would address these constraints. The fact that we are dealing with a common and uniform curriculum that has to be enforced in the same way by a great heterogeneity of students in order to achieve compulsory schooling is considered to be one of the main causes of school failure. It is in this context that, in the 80's and 90's, under the need to do social justice and provide educational equity, alternative paths emerge, with differentiated pedagogies and simultaneously the need to implement educational policies of territorialization that allow responding to students from disadvantaged social backgrounds.

In this context of the crisis of education, which still characterizes our country, there have been which made us consider the process and effects of implementing a measure of positive discrimination. This arises in a time and a space that was intended for change and innovation and comes from educational policies of territorialization of education. The TEIP Program (Educational Territories of Priority Intervention) implemented in the school year 1996/1997, with Order 147-B/ME/96, which, in parallel, with the

development of other measures to combat school failure, implemented in the magnet 80 of the twentieth century, is based on a logic of compensatory education.

The emergence of TEIP in the Portuguese educational context is associated with the need to rethink the phenomena of school and social exclusion, taking into account that the measures implemented until then for the fulfillment of compulsory schooling were still not inclusive. Thus, in the image of the experience in France with ZEPs (Zones d'Education Prioritaires), comprise a specific geographic-administrative unit with its own characteristics (socio-economically and culturally disadvantaged backgrounds, different ethnic groups, migrants or itinerant populations), being implemented in schools that are articulated between themselves and the surrounding community. The Program materializes in the development of multi-annual projects of the Priority Intervention Educational Territories, with an increase in financial, material and human resources, and aims, without prejudice to the autonomy of schools, to prevent and reduce early school leaving and absenteeism, reduce indiscipline and promote educational success of all students.

In this context, in view of the fact that it is not possible to defrag the students' instrumental learning process and their personal and social development process, we intend to understand to what extent the typologies of the schools and their educational responses, as contexts of formation, constitute as spaces conducive to equity and social justice. Thus, it was our intention to contribute to a reflection on the educational policies underlying the implementation of this program. In this sense, the study develops around the following problem: *to what extent is the TEIP Program a strategy that enhances the learning process and, therefore, the overall training project of the students of the schools included in it?*

The study was carried out in four schools which we designate as A, B, C, and D to ensure institutional anonymity and its actors. These, in addition to belonging to the same district, are placed in an area which, in June 2008, was characterized by the European Anti Poverty/Portugal, as the area very deprived the country and one of the problems of Europe. The social diagnosis of the county highlights weaknesses associated with low population levels of education, the weak involvement of families in the school life of students, to form professional insufficient action, the lack of social facilities to support children and young people, high rates of school failure. The causes for these phenomena are based on the territory disadvantage in relation to the poor development of school qualifications individual and social, economic weakness and consequent early entry of young people into the labor market, the low expectations that the population manifests the sociocultural level and the lack of alternative courses of qualification. The consequences of these factors make the council's social situation is threatened by phenomena of social exclusion.

The selected schools teach the same education cycle (3rd cycle) and two belong to a rural environment (A and C) and the other to urban (B and D), of which, in each context, one is TEIP and another is not. On the other hand, it is C and D school receives students, in cycle transition, from schools A and B, respectively, and cover the same areas of residence, being within walking distance. This change, from one school to another, implies the discontinuation of the responses and resources of the TEIP Program. These contexts allowed for the comparability of the representations of the educational actors, both in relation to the social milieus and at the level of the schools that teach the same cycle, in which we focused our study, and enabled the framing of the perceptions of the

participants and the way these are structured according to the school and/or family context, within the same social environment.

The general objective of the research is to deepen the understanding of the formative and social effects generated in the students by the actions developed in the TEIP schools in comparison with the Non-TEIP schools. For this reason, we have developed this study around a primordial question: How does the implementation of the TEIP program in schools contribute to school success and to the overall education of students in these schools?

The research methodology combines qualitative techniques (documental analysis and interview) with quantitative techniques (questionnaire survey) that allowed us to triangulate data for a holistic view of the problematic under study. The documents analyzed were of two types: external to the school (Municipal Strategic Educational Plan, Municipal Educational Project, Municipal Education Charter, National External Evaluation Report) and other internal ones, which are documents that structure educational institutions (Educational Projects, Reports External Evaluation and Activities Plan). The first, because they provide a view of the macro and meso slope of the territory and the second they facilitate the perception of the organization and the results in the level of the school microcontexts, as well as their comparative analysis. As semi-structured interviews were carried out at professional schools in the four study (Management Bodies, Teachers, Psychologists and Social Mediators) and provided access to interpretations of the aspects under consideration in the voice of the actors, direct actors in school life. The teachers interviewed are Portuguese and Mathematics teachers who are, in the 9th year, the subjects subject to external evaluation. This option is based on the fact that they are the ones who put the most pressure on the students' learning outcomes. The questionnaire survey gave us access to information to extract models of analysis and to make comparisons from the perception of the students of the third cycle. The participants in the questionnaire were 940 students equally distributed, in percentages, by each of the schools and by years of schooling (7th, 8th and 9th).

Triangulation of results, application of data collection instruments and participant perceptions, points to a socio-culturally disadvantaged context, characterized by a professional, socio-economically and culturally disadvantaged. From this scenario, the social complexity contributes to the existence of a high number of children without family support, who easily become juvenile delinquents. This approach assumes great expression in the documentary records of the TEIP schools in the testimonies of the participants of the Non-TEIP schools. This finding raises a certain amount of internalization on the part of the TEIP professionals, so that those who work in these schools already assume this data as intrinsic to the environment and no longer refer to it as a constraint.

As the study focused on four schools in the same municipality, located short distances from each other, teaching the same cycle of studies and with references in their internal documents to the same contextual weaknesses, it raises some doubts regarding the coherence of criteria in the constitution of the TEIPs. This confirms that there are schools covered by the Program that do not fit into the territorial profile that shapes them and the opposite is also true. On the other hand, the existence of schools in the same educational territory, labeled in different ways, generates school and social exclusion, since non-TEIP schools have much more attractive national and international projects, even without the added resources of the TEIPs. It is also widely felt the ignorance on the

part of the educative community of the reasons why neighboring schools are distinguished being one for the good students and others for the weak ones.

It was noteworthy in the results that, regardless of whether the schools are TEIP or Non-TEIP, the success of their dynamics depends, above all, on the leadership styles that exist in them. On the other hand, it seems that sustained information has not been given to the interveners to promote change in the operationalization of the Program, due to the lack of appropriation of the objectives inherent to them. These limitations provoke a mismatch in the degree of participation, because the logic behind this measure of educational policy is not internalized.

The actions promoted by the TEIP schools cover a multitude of promotional activities and academic success, prevention of abandonment and school absenteeism which, in theory, include well defined objectives, but in practice do not transpire the expected results because they are based on specific activities that operationalize some interaction with the community, but that do not present improvements in the students learning. These are lost in isolated microprojects which contribute little to the improvement of their school and social life. These activities, stand out the advice and coadjutations in the disciplines subject to external evaluation, so that it enables a more individualized instruction, using different methodologies. Its effects do not translate into the improvement of the academic results, nor the effectiveness of the collaborative work that is intended to exist between the different professionals. On the one hand, no existence of common times for planning, preparation of materials and definition of strategies. On the other hand, by the reduced number of intervention times with the students, in the classroom context or in individualized support. These limitations are reflected in the distancing of results in internal and external evaluations that are much more marked in TEIP schools than in those that are not part of the program. However, it is perceived that there is a strong concern of the teachers in promoting the academic success of the students, although they recognize that the time allocated for this work is insufficient and conditions the management of the curriculum in order to guarantee the equity. In this context, the impact of methodologies in academic results is compromised, whether the results in reflective communities are not analyzed consisting of the actors in the educational process, for which there is a strategic restructuring in good time. The limitations pointed out by professionals to move away from the main objective are the excess of projects and the associated bureaucracy, which has damaging implications for the performance of their duties, namely, direct intervention with students. There is also a discourse of TEIP teachers more focused on social rather than academic issues.

In the social field, TEIP schools have fulfilled their objective, the results of which have been visible in terms of prevention of early school disruption, school absenteeism and cases of indiscipline, for which the hiring of specialized technicians contributes. However, it seems to us that these results are recognized by the school and not by the fact that we are faced with TEIP/Non-TEIP typologies. On the other hand, not transpired in professional discourse a considerable improvement in the educational environment, or in the behavior of students. In this regard, this evolution is considered only evident in the reports because in practice it is felt and there is an explicit speech that a large part of the shares are only those contained in the documents for fulfill the contractualized goals. Inflation of results is also seen as a practice of TEIP schools, due to the fact that they have to develop functional competences to the detriment of academic competences and, on the other hand, the pressure to achieve contractualized goals.

The intervention of the specialized technicians is recognized as positive by the teachers, although they point out that there is a lack of exploitation in the operationalization of the primary objectives, as a consequence of the dispersion in microprojects at a loss the resolution of specific problems of students and families. This view converges with those of the specialized technicians who add to the job instability and the difficulty of carrying out the networking, which compromises the emotional/relational involvement with the students and discontinue their intervention. They attribute part of the failure in their work to the lack of articulation between educational and social services in order to respond to the most problematic situations they face and which, many times, are unsolved because they are not answered in a timely manner. On the other hand, the articulation between the services of implementation of educational policies and those of social policies is not sufficient, due to lack of technicians, which makes its efficiency invisible. What is felt in schools is that teachers and technicians, working with the same young people, experience different worlds with the same students.

The differences in the meanings that young people, who attend the 3rd cycle of ensino básico, attributed to the school, suggest that the least structuring variable of representations is the level of parental instruction. However, it shows differences in the students' representations of themselves, in the connection to the school and in the perception of what goes on there. In this sense, we conclude that the children of less educated parents have low expectations regarding the studies, do not have a great sense of belonging to the school and refer a low level of participation in subjects of public interest. Associated with these feelings, they also feel little acceptance and lack of support from their family. This work has found that parental educational styles are the strongest variable in structuring the representations of the students and the children of accountability parents are the ones that have better image of themselves, others and the school, with higher expectations. These opt for the schools that seem to guarantee a greater educational success of their children and it is well known that in their options the stereotypes associated with TEIP have influence.

The differences felt by TEIP and non-TEIP students show that non-TEIP students have more school aspirations and are aware of the value that this investment represents for future work. They value interaction with adults, considering them significant in the follow-up of their school career. On the other hand, TEIP students value their peer relationships more, probably because they feel more welcomed and because peers living conditions are similar to theirs. These results may indicate that TEIP run the risk of reproducing the existing ghettos in society. The children of less educated and neglectful parents, as well as the TEIP schools are the ones that refer to a low overall self. By not realizing the goals they are expected to exceed also do not reach a satisfactory grade school experience. These prophecies confirm the principle of theories of self-confident expectations in an educational context.

The structuring documents contain objectives and strategies that make up the principles underlying the TEIP, equity and social justice, however, schools are faced with constraints to their achievement, both at the level of autonomy, as well as monitoring practices, articulation, collaborative work, in the communication, in the school-family-community relationship and for this reason have implications for the professionals of the TEIP schools, limiting the exercise of their functions. What is foreseen in the Educational Projects, undoubtedly part of the diagnosis that is made in each educational territory,

however what one notices is a search for alignment of objectives and goals, that already are defined by the tutela, that focus on the promotion of the educational success, equity, social justice, citizenship, equal opportunities, curriculum flexibilization, the fight against indiscipline, absenteeism and school drop-out. This attempt at alignment with *top-down* directives makes *it* difficult, in part, for schools to understand what they are really going to achieve. Difficult is to move effectively from Plans and Projects to practice.

What we think is that the existence of different schools in the same social context, with stereotypes instituted and recognized by the community, does not obey the principle of an equitable education. In this sense, the existence of TEIP schools does not contribute to inclusion, but rather to the potentiation of typical stigmas of school and social exclusion, with school inequalities being a reflection of social inequalities, which are manifested in attitudes towards school, which makes an intergenerational inheritance supported by the school system, which also reproduces them.

Keywords: Territorialization of education, school climate, citizenship



ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	i
RESUMEN.....	i
ABSTRACT	i
ÍNDICE	i
ÍNDICE DE TABELAS	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO GERAL	1
1. A Construção da escola democrática	7
1.1. O Processo de construção da escolarização e as Ideologias em educação	7
1.1.1. O sistema educativo português: a universalidade do ensino	8
1.2. A Relação do Estado com a Educação Escolar: as políticas educativas	16
1.3. Da descentralização à autonomia	27
1.3.1. Da Autonomia da escola à possibilidade de decisão curricular.....	29
2. Das Políticas Educativas às práticas Territoriais.....	35
2.1. Da Igualdade de oportunidades à Educação compensatória	35
2.2. A Valorização do “local”: a educação como prioritária.....	40
2.3. Os TEIP numa política de territorialização da educação	45
2.3.1. As Políticas educativas internacionais e sua relação com o programa TEIP	50
2.3.2. Do programa TEIP I ao programa TEIP III: revisitando as medidas legislativas	53
3. As Instituições Educativas: Da interação à participação.....	61
3.1. A Escola: espaço de interação	62
3.1.1. O Estatuto e o papel no processo internacional	65
3.1.2. A comunicação como base da interação professor-aluno	67
3.2. A escola e os fenómenos que mais se intuem do que se verbalizam.....	72
3.3. Participar: consenso ou conflito?	76
4. Contexto da investigação: O território concelhio e as escolas em estudo.....	81
4.1. Caracterização geográfica e populacional.....	81
4.2. Caracterização sociocultural	83
4.3. Tipologia dos territórios educativos	86
4.4. A População escolar	88

5. Metodologia	93
5.1. Orientações, opções e metodologia de investigação	93
5.2. Os instrumentos	94
5.2.1. A análise documental.....	95
5.2.2. As entrevistas semiestruturadas	99
5.2.3. O inquérito por questionário: concetualização	102
5.3. Os participantes.....	110
5.3.1. Os participantes nas entrevistas: professores e técnicos especializados	110
5.3.2. Os participantes nos questionários: os alunos.....	113
6. Análise e discussão dos resultados.....	125
6.1. A implementação das escolas TEIP: potencialidades e fragilidades.....	126
6.2. Representações dos atores escolares	141
6.2.1. Nos documentos	141
6.2.1.1. Relatórios de Avaliação Externa das Escolas	141
6.2.1.1.1. Domínio dos resultados.....	143
6.2.1.1.2. Domínio da Prestação dos Serviços Educativos	146
6.2.1.2. Os projetos Educativos das 4 escolas em estudo	151
6.2.2. Dos Professores e Técnicos Especializados	158
6.2.2.1. O perfil das famílias e dos alunos	158
6.2.2.2. A cultura de escola	163
6.2.2.3. O Plano Anual de Atividades	171
6.2.2.4. Estratégias dos profissionais	176
6.2.2.5. A componente relacional/emocional	179
6.2.2.6. Diferenças percebidas entre as escolas TEIP e Não-TEIP	182
6.2.3. Dos alunos	191
6.2.3.1. Representações que o jovem tem de si no presente	192
6.2.3.1.1. Autoqualificação	193
6.2.3.1.2. Antecipação do futuro	195
6.2.3.1.3. Sentidos atribuídos à experiência escolar	197
6.2.3.2. Construção da identidade: o ser para os outros	202
6.2.3.2.1. Parceiros de interação.....	205
6.2.3.2.2. Construção da identidade com os parceiros de interação	207
6.2.3.3. O Sentido atribuído à escola: Ser aluno	222
6.2.3.3.1. Clima de escola	222
6.2.3.4. A Valorização da cidadania: Ser cidadão	228
CONCLUSÃO GERAL	233
BIBLIOGRAFIA.....	247
LEGISLAÇÃO.....	259
ÍNDICE DE AUTORES	261
ANEXOS.....	263
Anexo I – Questionário	265
Anexo II – Guão das Entrevistas.....	272
Anexo III – Transcrição das entrevistas	276

Anexo IV – Grelhas de análise das entrevistas	371
Anexo V – Grelhas de análise dos relatórios de avaliação externa.....	429
Anexo VI– Grelhas de análise dos Projetos Educativos	440
Anexo VII– Tabelas de contingência.....	444



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I - Taxa de analfabetismo segundo os censos por género- Proporção - %	9
Tabela II - Tempo de escolaridade obrigatória entre 1911 e 2009.....	10
Tabela III - Formas da relação entre o Estado e a educação escolar - I.....	20
Tabela IV - Formas da relação entre o Estado e a educação escolar – II.....	20
Tabela V - Forma como as ideologias definem problemáticas do campo educativo....	22
Tabela VI - Mudanças que mais influenciaram o desenvolvimento de medidas implementadas no sentido de democratizar o ensino.	25
Tabela VII - Resultados dos Programas de Educação Compensatória	40
Tabela VIII - Modelo de Intervenção do PEPT	46
Tabela IX - Evolução dos objetivos dos programas TEIP	56
Tabela X - Pontos fortes e pontos fracos no plano da educação a nível concelhio.....	84
Tabela XI - População total do ensino não superior do concelho	88
Tabela XII - Documentos internos à escola a utilizar na análise documental	95
Tabela XIII - Quadro de referência para a avaliação externa das escolas.....	97
Tabela XIV - Dados a analisar nos Projetos Educativos.....	98
Tabela XV - Dados a analisar no Plano plurianual/anual de atividades	99
Tabela XVI - Chave de categorias de codificação	101
Tabela XVII - Tabela de códigos das entrevistas e dos entrevistados por escolas	102
Tabela XVIII - Variáveis caracterizadoras dos alunos participantes	104
Tabela XIX - Chave de análise da dimensão de Representação de si escolar e experiência escolar	105
Tabela XX - Chave de análise do instrumento: <i>Construção de Identidade</i> – Parceiros de interação (Alves-Pinto, 2014).....	106
Tabela XXI - Chave de análise do instrumento: <i>Construção de Identidade</i> - Eixos de desenvolvimento (Alves-Pinto, 2014)	107
Tabela XXII - Chave de análise do instrumento: Clima de Escola (Teixeira, 2014)..	108
Tabela XXIII - Chave de análise do instrumento de Cidadania (Alves-Pinto, 2014).	109
Tabela XXIV - Perfil dos entrevistados	110
Tabela XXV - Áreas/campos de intervenção dos peritos externos e testemunhos	135
Tabela XXVI - Variações da dimensão da autoqualificação	194
Tabela XXVII - Variação de Representações referentes à antecipação do futuro – projeto de duração de estudos - com as características, familiares e escolares dos	

alunos.....	197
Tabela XXVIII - Categorias e indicadores dos sentidos atribuídos à escola	198
Tabela XXIX - Variação da experiência escolar com as variáveis familiares e escolares.....	199
Tabela XXX - Dimensões das necessidades para a construção da identidade.....	204
Tabela XXXI - Variação das parcerias de interação com as variáveis familiares e escolares.....	206
Tabela XXXII - Variação do eixo da filiação dos parceiros de interação (pais, colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares	211
Tabela XXXIII - Variação do eixo da filiação de parceiros de interação na escola (colegas e DT) com as variáveis familiares e escolares	212
Tabela XXXIV - Variação do eixo da realização de parceiros de interação dos alunos (pais, colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares	216
Tabela XXXV - Variação do eixo da realização de parceiros de interação dos alunos (colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares	216
Tabela XXXVI - Variação do eixo da Autonomia com os parceiros de interação (família, colegas e diretor de turma).....	220
Tabela XXXVII - Variação do eixo da Autonomia dos alunos com os parceiros de interação (colegas e diretor de turma e as variáveis familiares e escolares.....	220
Tabela XXXVIII - Dimensões e categorias do sentido atribuído pelos alunos à escola, em relação ao clima	222
Tabela XXXIX - Variações dos sentidos atribuídos à escola na componente do clima	224
Tabela XL - Categorias e indicadores da valorização da cidadania por parte dos alunos.....	228
Tabela XLI - Guião da Entrevista aos Diretores/Órgãos de Gestão	272
Tabela XLII - Guião Entrevistas aos professores de Português e Matemática	273
Tabela XLIII - Guião da Entrevista aos Técnicos Especializados	274
Tabela XLIV - Unidades de registo da dimensão Território: Perfil do território onde se localiza a escola.....	372
Tabela XLV - Unidades de registo da dimensão Perfil das famílias: Caraterísticas ..	373
Tabela XLVI - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Sentido que se dá à escola.....	375
Tabela XLVII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto nos profissionais	379
Tabela XLVIII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto social.....	386
Tabela XLIX - Unidades de registo da dimensão Perfil dos alunos: Caraterísticas socioculturais económicas e escolares.....	389

Tabela L - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: regras.....	395
Tabela LI - Unidades de registo da dimensão Práticas Profissionais na escola: Trabalho colaborativo.....	397
Tabela LII - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: Lideranças	397
Tabela LIII - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: Formação de professores.....	398
Tabela LIV - Unidades de registo da dimensão Plano Anual de Atividades: Contribuição para o Sucesso académico e formação global dos alunos.....	400
Tabela LV - Unidades de registo da dimensão Estratégias dos profissionais: Contribuição para o ensino-aprendizagem e componente relacional	407
Tabela LVI - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto nos alunos	414
Tabela LVII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Balanço	418
Tabela LVIII - Caracterização dos Agrupamentos/Escolas constantes nos relatórios da IGEC.....	430
Tabela LIX - Resultados (Relatórios da IGEC)	431
Tabela LX - Prestação do serviço educativo.....	433
Tabela LXI - Tema aglutinador dos Projetos Educativos	440
Tabela LXII - Pontos fortes apontados nos Projetos Educativos.....	440
Tabela LXIII - Problemas apontados nos Projetos Educativos.....	441
Tabela LXIV - Parcerias da escola com a comunidade	442
Tabela LXV - Recursos Humanos: Técnicos especializados.....	442
Tabela LXVI - Atividades previstas no plano plurianual/anual de atividades.....	443
Tabela LXVII - NIP * Autoqualificação académica.....	444
Tabela LXVIII - NIP * Autoqualificação comportamental	445
Tabela LXIX - NIP * Autoqualificação de aplicação ao estudo	446
Tabela LXX - Autoqualificação académica * Estilos Educativos Parentais.....	447
Tabela LXXI - Autoqualificação de aplicação aos estudos * Estilos Educativos Parentais	447
Tabela LXXII - Autoqualificação académica * Escola.....	448
Tabela LXXIII - Autoqualificação de aplicação aos estudos * Escola.....	449
Tabela LXXIV - NIP * Antecipação do futuro	449
Tabela LXXV - Antecipação do futuro * Estilos Educativos Parentais	450
Tabela LXXVI - Antecipação do futuro * TEIP/NÃO TEIP.....	450
Tabela LXXVII - Antecipação do futuro * Escola	451

Tabela LXXVIII - Valorização dos estudos para trabalho futuro * Estilos Educativos Parentais	451
Tabela LXXIX - Clareza das regras * Estilos Educativos Parentais.....	452
Tabela LXXX - Ligação à escola * Estilos Educativos Parentais	453
Tabela LXXXI - Tonalidade afetiva da experiência * Estilos Educativos Parentais..	453
Tabela LXXXII - Convergência Pais-Professores * Estilos Educativos Parentais	454
Tabela LXXXIII - Transgressão * Estilos Educativos Parentais	455
Tabela LXXXIV - Alienação na pertença * Estilos Educativos Parentais	455
Tabela LXXXV - Sentimento de ter poder * Estilos Educativos Parentais	456
Tabela LXXXVI - Perplexidade face à escola * NIP	457
Tabela LXXXVII - Perplexidade face à escola * Estilos Educativos Parentais	457
Tabela LXXXVIII - Valorização dos estudos para trabalho futuro * TEIP/NÃO TEIP	458
Tabela LXXXIX - Clareza das regras * TEIP/NÃO TEIP	459
Tabela XC - Ligação à escola * TEIP/NÃO TEIP	459
Tabela XCI - Transgressão * TEIP/NÃO TEIP	460
Tabela XCII - Sentimento de ter poder * TEIP/NÃO TEIP	460
Tabela XCIII - Perplexidade face à escola * TEIP/NÃO TEIP	461
Tabela XCIV - Valorização dos estudos para trabalho futuro * Escola.....	461
Tabela XCV - Clareza das regras * Escola	462
Tabela XCVI - Ligação à escola * Escola.....	462
Tabela XCVII - Convergência pais-professores * Escola.....	463
Tabela XCVIII - Transgressão * Escola	463
Tabela XCIX - Alienação na pertença * Escola.....	464
Tabela C - Sentimento de ter poder * Escola	464
Tabela CI - Perplexidade face à escola * Escola.....	465
Tabela CII - Parceiros de interação: família * NIP	465
Tabela CIII - Parceiros de interação: família * Estilos Educativos Parentais	466
Tabela CIV - Parceiros de interação: DT * Estilos Educativos Parentais.....	467
Tabela CV - Parceiros de interação: colegas * Estilos Educativos Parentais	467
Tabela CVI - Parceiros de interação: família* TEIP/NÃO TEIP	468
Tabela CVII - Parceiros de interação: família * Escola	469
Tabela CVIII - Parceiros de interação: colegas * Escola	469
Tabela CIX - Parceiros de interação: DT * Escola	470

Tabela CX - Aceitação: Professores, colegas e família * NIP	470
Tabela CXI - Afeto: Professores, colegas e família * Praticas_Educa_Fam	471
Tabela CXII - Aceitação: Professores, colegas e família * Praticas_Educa_Fam	471
Tabela CXIII - Afeto: Professores, colegas e família * Escola.....	472
Tabela CXIV - Aceitação: Professores, colegas e família * Escola	473
Tabela CXV - Afeto: Professores e colegas * Escola	473
Tabela CXVI - Aceitação: Professores e colegas * Escola.....	474
Tabela CXVII - Estimulação: Professores, colegas e família * Estilos Educativos Parentais	474
Tabela CXVIII - Reforço: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais.....	475
Tabela CXIX - Estimulação: Professores e colegas * NIP	476
Tabela CXX - Estimulação: Professores e colegas * Estilos Educativos Parentais....	476
Tabela CXXI - Reforço: Professores e colegas * Estilos Educativos Parentais	477
Tabela CXXII - Estimulação: Professores, colegas e família * Escola	478
Tabela CXXIII - Estimulação: Professores e colegas * Escola	478
Tabela CXXIV - Reforço: Professores, colegas e família * Escola.....	479
Tabela CXXV - Reforço: Professores e colegas * Escola	479
Tabela CXXVI - Comunicação: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais.....	480
Tabela CXXVII - Consideração: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais.....	480
Tabela CXXVIII - Comunicação: Professores e colegas * Estilos Educativos parentais.....	481
Tabela CXXIX - Consideração: Professores e colegas * Estilos Educativos parentais.....	482
Tabela CXXX - Consideração: Professores, colegas e família * Escolas.....	482
Tabela CXXXI - Consideração: Professores e colegas * Escolas.....	483
Tabela CXXXII - Segurança * NIP	483
Tabela CXXXIII - Condições de trabalho * Estilos Educativos Parentais	484
Tabela CXXXIV - Segurança * Estilos Educativos Parentais	485
Tabela CXXXV - Justiça * Estilos Educativos Parentais	485
Tabela CXXXVI - Relação com o DT * Estilos Educativos Parentais.....	486
Tabela CXXXVII - Relação com os professores * Estilos Educativos Parentais	487
Tabela CXXXVIII - Relação com Colegas * Estilos Educativos Parentais	487
Tabela CXXXIX - Condições de trabalho * TEIP/NÃO TEIP.....	488

Tabela CXL - Segurança * TEIP/NÃO TEIP	489
Tabela CXLI - Justiça * TEIP/NÃO TEIP	489
Tabela CXLII - Condições de trabalho * Escola	490
Tabela CXLIII - Segurança * Escola	490
Tabela CXLIV - Justiça * Escola	491
Tabela CXLV - Relação com os professores * Escola	491
Tabela CXLVI - Relação com os colegas * Escola	492
Tabela CXLVII - Ser_Sujeito * NIP	492
Tabela CXLVIII - Ser_Sujeito * Estilos Educativos Parentais	493
Tabela CXLIX - Ser de Relação * Estilos Educativos Parentais	494
Tabela CL - Vínculo societal * Estilos Educativos Parentais	494
Tabela CLI - Vínculo Institucional * Estilos Educativos Parentais	495
Tabela CLII - Participacao Lata * Estilos Educativos Parentais	496
Tabela CLIII - Participa Próxima * Estilos Educativos Parentais	497
Tabela CLIV - Ser de Relação * TEIP/NÃO TEIP	497
Tabela CLV - Participacao Lata * TEIP/NÃO TEIP	498
Tabela CLVI - Ser de Relação * Escola	498
Tabela CLVII - Vínculo Institucional * Escola	499
Tabela CLVIII - Participa Proxima * Escola	499

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I - Taxa real de escolarização dos Portugueses, de 1961 a 2017	12
Gráfico II - Taxa bruta de escolarização por nível de ensino em Portugal	12
Gráfico III - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação nos países na UE28 e em Portugal	13
Gráfico IV - Taxa de abandono precoce de educação e formação na Europa - 1992/2017.....	15
Gráfico V - Variação da população do concelho estudada entre 1960 e 2011	82
Gráfico VI - População residente no concelho por freguesias e grupos etários	82
Gráfico VII - Distribuição da população empregada no concelho por setor de atividade.....	83
Gráfico VIII - População empregada por nível de escolaridade	86
Gráfico IX - Percentagem de alunos do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário que beneficiam da Ação Social Escolar	88
Gráfico X - Evolução do número de turmas do 3.º ciclo nas escolas em estudo	89
Gráfico XI - Número de alunos do 3.º ciclo nas 4 escolas em estudo – 2013-2017	90
Gráfico XII - Histograma de idades dos alunos participantes	114
Gráfico XIII - Ano de escolaridade que os alunos frequentam	114
Gráfico XIV - Distribuição dos alunos por escolas TEIP e Não-TEIP.....	115
Gráfico XV - Razão da opção dos alunos pela sua escola.....	116
Gráfico XVI - Razão da opção pela escola por tipologia TEIP e Não-TEIP	117
Gráfico XVII - Histórico escolar dos alunos participantes na investigação	118
Gráfico XVIII - Nível de Instrução parental dos pais dos alunos	118
Gráfico XIX - Nível de Instrução Parental por Tipologia TEIP e Não-TEIP	119
Gráfico XX - Nível de Instrução Parental por Escola	120
Gráfico XXI - Estilos Educativos Parentais.....	121
Gráfico XXII - Estilos Educativos Parentais por tipologia de escola TEIP e Não-TEIP.....	122
Gráfico XXIII - Estilos Educativos Parentais por escolas.....	123
Gráfico XXIV - Autoqualificação: académica, comportamental e aplicação ao estudo dos alunos.....	193
Gráfico XXV - Antecipação de futuro: projeto de duração dos estudos.....	196
Gráfico XXVI - Sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar	198
Gráfico XXVII - Sentidos atribuídos à experiência escolar por tipologia TEIP/Não-TEIP	200
Gráfico XXVIII - Sentidos atribuídos à experiência escolar positiva por escolas	201
Gráfico XXIX - Sentidos atribuídos à experiência escolar negativa por escolas.....	202
Gráfico XXX - Parceiros de interação: Família por TEIP/Não-TEIP	206
Gráfico XXXI - Parceiros de interação: Família, diretor de turma e colegas por escolas.....	207
Gráfico XXXII - Construção da identidade dos alunos na relação com os parceiros de interação (professores, colegas e família)	208
Gráfico XXXIII - Dimensão afetiva - Eixo da filiação – necessidade de afeto dos alunos, por escolas	213
Gráfico XXXIV - Dimensão afetiva - Eixo da filiação – necessidade de aceitação dos alunos, por escolas.....	214
Gráfico XXXV - Dimensão cognitiva - Eixo da realização – necessidades de estimulação e reforço dos alunos com a família, diretor de turma e colegas	215
Gráfico XXXVI - Dimensão cognitiva - Eixo da realização – necessidade de estimulação dos alunos, por	

escolas.....	217
Gráfico XXXVII - Dimensão cognitiva - Eixo da realização – necessidade de reforço dos alunos, por escolas.....	218
Gráfico XXXVIII - Eixo da autonomia – comunicação e consideração dos alunos com os parceiros de interação (família, colegas e diretor de turma)	219
Gráfico XXXIX - Dimensão social - Eixo da autonomia – necessidade de consideração dos alunos, por escolas.....	221
Gráfico XL - Importância atribuída pelos alunos ao clima de escola	223
Gráfico XLI - Variação do clima de escola por tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP	226
Gráfico XLII - Importância atribuída pelos alunos às dimensões de cidadania	229
Gráfico XLIII - Componentes da cidadania - ser de relação e participação lata -, por tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP	231
Gráfico XLIV - Componentes da cidadania por escolas.....	232



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Reações ao descontentamento	77
Figura 2. Caracterização dos territórios educativos a estudar	87
Figura 3. Organização da escolaridade obrigatória em Portugal	113
Figura 4. Dimensões da construção da identidade.....	203
Figura 5. Esquema do paradigma das doze necessidades na construção da identidade.....	203



LISTA DE ABREVIATURAS

APT	Assessorias Pedagógicas Temporárias
ATP	Assessora Técnico-Pedagógica
CEF	Cursos de Educação e Formação
CEFPI	Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Comissão Nacional para a Educação de Adultos
CP	Cursos Profissionais
DCBE	Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola
DEB	Departamento da Educação Básica
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Educativo
EAZ	Education Action Zones
EBI	Escolas Básicas Integradas
EFA	Educação e Formação de Adultos
EFTA	European Free Trade Association
EPA	Educational Priority Areas
GAAF	Gabinetes de Apoio ao Alunos e às Famílias
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LEA	Local Education Authorities
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MISI	Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NUT	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Projeto Educativo
PEETI	Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PEP	Plano de Educação Popular
PEPT	Programa Educação Para Todos
PERA	Programa Escolar de Reforço Alimentar
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PMSE	Programa Mais Sucesso Escolar
PO	Programas Operacionais
PRACE	Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
PRM	Projeto Regional do Mediterrâneo
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PSTS	Profissionais Superiores de Trabalho Social
REP	Réseaux d'Éducation Prioritaire
SBM	School Based Management
TCH	Teoria do Capital Humano
TEIP	Territórios Educativos Educação Prioritária
ZEP	Zones d' Educacion Prioritaire



INTRODUÇÃO GERAL

Durante algumas décadas do século XX, os propósitos das políticas educativas em Portugal incidiram na melhoria do nível educativo da população, restringindo-se, contudo, este nível ao âmbito puramente académico. Partia-se do princípio de que a um nível académico elevado correspondia maior qualidade no desenvolvimento social. Esse progresso teria repercussões políticas, sociais, culturais, económicas e pessoais associadas a uma melhoria da qualidade de vida e a um aumento da participação cívica. Neste paradigma de referência, existia uma hierarquização social, com uma divisão das classes, altamente seletiva, na qual a sobrevivência escolar era marcada pela posição sociocultural de cada grupo, existindo um grande hiato nas igualdades de acesso à educação escolar entre as classes mais altas e as restantes classes da hierarquia.

Nos anos 70, novas redefinições dos serviços educativos emergiram no sentido de democratizar a educação. A tentativa de democratização da escola, associada à necessidade de regulação social, transforma-se no fenómeno de massificação do ensino, resultado das medidas de expansão da escolaridade obrigatória. Como massificação não significa democratização, a melhoria da qualidade na educação não se fez sentir, nem em curto nem em longo prazo. O que se verifica em Portugal, desde então, é uma indisfarçável tensão entre a lógica burocrática e uniformizadora do Estado e a consequente vulnerabilidade da gestão, que se pretende autónoma, dos agrupamentos de escolas.

Assim, é nossa pretensão contribuir para uma reflexão em torno das políticas educativas subjacentes à implementação do Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (adiante designado por TEIP). Trata-se de uma medida de territorialização das políticas educativas, focada na valorização do local e nas dinâmicas que nele se geram, que objetiva o combate às desigualdades e a promoção do sucesso educativo em zonas socioculturalmente desfavorecidas.

Enunciação do problema - na tentativa de compreensão da crise da educação, que foi inspiradora da nossa problemática, intentamos equacionar o processo e os efeitos de implementação de uma medida política de discriminação positiva, que surge num tempo e num espaço que se pretendia de mudança e de inovação. Esta medida ocorre como um paradigma emergente, que vagueia entre o hibridismo do discurso político e o misticismo do discurso sobre a igualdade de oportunidades. Neste contexto, tendo em conta que não se pode desfragmentar o processo de aprendizagem instrumental dos alunos e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social, pretendemos perceber em que medida as tipologias das escolas e as suas respostas educativas, enquanto contextos de formação, se constituem como espaços promotores de desenvolvimento global. Para isso propomo-nos dar resposta à seguinte pergunta de partida: *Em que medida o Programa TEIP se constitui numa estratégia potenciadora da melhoria das aprendizagens dos alunos das escolas incluídas neste e, portanto, do seu projeto global de formação?*

A **motivação e justificação da escolha do tema** surgiu de representações construídas das subjetividades próprias de uma investigadora nas suas dimensões

peçoal, profissional e académica. Apesar da dificuldade em demarcar cada uma das três dimensões, esta construção não foi uma construção singular, mas sim uma coletiva, sustentada por cruzamentos teórico-concetuais e empíricos.

A *motivação profissional* que nos inspirou foi, por um lado, o constante interesse em estudar a problemática da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso dos alunos e, por outro lado, a vontade de contribuir para a construção de uma escola democrática, curricularmente inteligente, equitativamente inclusiva e eficazmente liderada.

Esta preocupação justifica-se pela participação no trabalho realizado num Agrupamento de Escolas TEIP, ao longo de oito anos letivos. Esta experiência permitiu uma perceção de todo o processo de implementação do Programa TEIP, *in loco*. Esta vivência proporcionou uma análise em diferentes perspetivas pelo exercício de diversas funções, ao nível da Gestão (Assessora Técnico-Pedagógica da Direção, Membro da Equipa TEIP e Coordenadora da Equipa de Autoavaliação), da Formação de Professores (Formadora Interna e Formadora Externa), da Avaliação de Professores, (Avaliadora Interna e Avaliadora Externa), da docência (Professora de Educação Especial) num Agrupamento de Escolas TEIP. No Ensino Superior docência em cursos de Ciências da Educação no Instituto Superior de Educação e Trabalho e na investigação na Associação para a Formação e Investigação em Educação e Trabalho (AFIET) e Relatora do Observatório da Vida das Escolas. Perante este cenário, este estudo surge da convicção de que há muitas variáveis que não se conhecem e que apenas se podem descobrir questionando, pesquisando, refletindo e produzindo conhecimento. O cargo de Assessora Técnico-Pedagógica (ATP) ao Diretor possibilitou uma participação efetiva e de (re)construção de representações sobre o processo de liderança de topo e de liderança intermédia. O facto de ter pertencido à Equipa nuclear da implementação do programa TEIP proporcionou uma apropriação mais sólida das características do próprio território e a participação no processo de decisão estratégica e de construção, implementação e avaliação de Projetos Educativos (PE) que se pretendiam promotores de equidade e inovação. A Coordenação da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas facilitou o acesso ao conhecimento das representações da comunidade educativa sobre a escola, assim como um olhar interno, uma participação proativa e uma visão crítica da implementação dos projetos e atividades desenvolvidas. A Formação de Professores facultou a partilha de experiências sobre projetos implementados noutros agrupamentos, assim como um aprofundamento de conhecimento teórico-prático. A Avaliação Interna e Externa de Professores possibilitou o trabalho colaborativo e o aprofundamento da perceção de práticas pedagógicas diferenciadas. A docência na Educação Especial proporcionou, para além da realização profissional, a vivência em contexto de sala de aula em diversas turmas e disciplinas, a aproximação e observação de formas de estar de alunos e professores. A docência no Ensino Superior possibilitou o aprofundamento e partilha de conhecimento. A participação no Observatório da Vida das Escolas (OBVIE)¹ e em projetos de investigação na AFIET proporcionou a construção e produção de conhecimento, análise e debates da realidade socioeducativa, das escolas nacionais e

¹ Este Observatório foi dinamizado no contexto da atividade científica da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, que permitiu constituir uma rede de saberes integradora de contributos emergentes de projetos de investigação - cujo objeto e/ou campo de estudo considerem a Escola e a sua heterogeneidade e complexidade epistemológicas - desenvolvidos nas diferentes áreas do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e de parcerias com instituições, associações e projetos a partir das quais se possam partilhar saberes e informações e construir conhecimento novo com base nessa partilha (<http://obviept.weebly.com/contexto.html>)

internacionais. Consequentemente, a lógica deste projeto assenta num esforço permanente de procura cruzada entre a ética de melhoria da qualidade educativa e a construção da igualdade de oportunidades.

A motivação académica prende-se com a curiosidade e um permanente questionamento sobre as mudanças de paradigma, por força da alteração nos sucessivos governos, e da vontade política de mostrar mudanças sem que se verifique a preocupação de medir/avaliar os efeitos produzidos, por estas, no sucesso académico e na formação global dos alunos. A par desta motivação situa-se também o questionamento sobre o facto de, atualmente, se assistir à preocupação política de implementar medidas que, à imagem de experiências em outros países, não se fizeram sentir os resultados pretendidos. No entanto, no seu âmago, têm subjacente a construção de uma escola democrática, menos seletiva, com acesso a recursos que permitam o combate ao insucesso e abandono escolares. Em Portugal o insucesso escolar quantifica-se pelo número de alunos que não atingiram as metas de ano ou de ciclo no tempo pré-estabelecido, calculando-se, na prática, pelos níveis atingidos nos exames/provas de aferição, pelas taxas de retenção e pelas taxas de abandono escolar. Contudo, a nossa intenção não se limita ao conhecimento das causas do insucesso estatístico, que se restringe, na melhor das hipóteses, à área da instrução. Interessa-nos também um outro tipo de insucesso que não o puramente estatístico. É um insucesso mais qualificável do que quantificável, cujas causas parecem determinadas pela falta de articulação entre o que a escola dá, o que o aluno espera dela e o que a sociedade necessita para manter a coesão social.

Neste contexto, pretendemos que a vertente teórica deste trabalho se organize numa abordagem articulada em três níveis: macro, meso e micro. A um nível *macro*, procuraremos um entendimento mais aprofundado em torno do processo de construção da escola democrática e das políticas educativas que lhe estão subjacentes, quer ao nível da promoção da igualdade de oportunidades, quer ao nível das políticas de territorialização. A nível *meso*, pretendemos abordar a implementação no local da medida educativa de formação dos TEIP, assim como na sua relação com programas internacionais de intervenção prioritária que, numa filosofia de discriminação positiva, serviram de inspiração à criação dos TEIP em Portugal. A nível *micro*, a nossa atenção incidirá num olhar focado em torno do sucesso académico e da formação global dos alunos em dimensões sociais e educativas. Como as representações sociais se constroem e reconstroem em função do contexto procuramos perceber se o que se passa nas escolas TEIP se sente da mesma forma nas escolas Não-TEIP do mesmo território educativo. Por outro lado, admitimos que o handicap dos alunos nas escolas Não-TEIP não é menos sentido. Admitimos ainda que um outro efeito das medidas TEIP nos alunos é a subestimação provocada pela dispersão em microprojetos ou mesmo pela predominância nas escolas de atividades de animação.

Para além dos efeitos nos alunos, têm sido salientados por diversos autores os *efeitos professor TEIP*. Se há sentimentos partilhados pelos professores TEIP e pelos professores Não-TEIP, há outros que não o são. Como exemplo destes efeitos, temos o caso dos professores TEIP que parecem ter uma intervenção social mais notória do que os docentes Não-TEIP, embora se admita também que a maioria dos professores rejeite a ideia de que o trabalho social faça parte da profissão. Esta representação da divisão do trabalho opõe a ideia de instrução à de trabalho social.

Os efeitos TEIP nas famílias podem equiparar-se à clivagem existente entre as representações das famílias e da restante comunidade educativa sobre as diferentes

áreas disciplinares: as literárias opõem-se às científicas pelas concepções elitistas que as caracterizam. Não é menos admitida a importância atribuída pelas famílias mais informadas à escolha da escola que querem para os seus filhos. Também a fuga das escolas TEIP é uma realidade pouco estudada em Portugal. São poucos os estudos que focam a comparação desses contextos e os benefícios para os alunos. Relativamente à investigação em Educação, em Portugal, durante décadas, privilegiou as políticas educativas ao nível macro, tendo como foco as reformas dos sucessivos governos e são poucos os estudos que se debruçam sobre as representações de alunos e professores, que são os atores internos e vivenciam o clima institucional de formas diferentes. Neste sentido, pretendemos perceber se há divergências de opiniões, estruturadas pelos contextos escolares TEIP e Não-TEIP e pelos diversos contextos familiares.

O estudo está organizado em sete capítulos mapeados em *três níveis*: macro, meso e micro.

O *nível macro* contempla o processo de *construção da escola democrática*, apresentado no **Capítulo 1** e aborda três pontos que consideramos essenciais para a compreensão espaço-temporal do que aconteceu em Portugal até se chegar à democratização do ensino: i) o *processo de construção da escolarização e as Ideologias em educação* e o caminho percorrido no sistema educativo português até à universalidade do ensino; ii) a relação do Estado com a Educação Escolar, ao nível das políticas educativas; iii) do processo de descentralização à autonomia e à possibilidade de decisão curricular das escolas.

O *nível meso* assenta no percurso *das políticas educativas às práticas territoriais* abordado no **Capítulo 2**, em três pontos: i) da igualdade de oportunidades à educação compensatória; ii) a valorização do local para a implementação de políticas territoriais de educação; iii) os TEIP numa política de territorialização da educação, fazendo uma abordagem às políticas internacionais que o enformaram e às medidas legislativas que estiveram na base da sua implementação nas três gerações TEIP (I, II, III).

O *nível micro* caracteriza-se por uma abordagem em torno dos conceitos de dimensões escolares e sociais, na perspectiva de que *as instituições educativas são espaços (palcos) onde se representa cada ato como sendo específico*. Assim, organizamos o **Capítulo 3** em torno de quatro pontos que consideramos fundamentais no sentir da escola entendida como espaço: i) de interação, abordando o estatuto e o papel no processo interacional, a comunicação como base da interação e os professores e alunos como protagonistas e detentores de diferentes parcelas de poder; ii) onde ocorrem fenómenos que mais se intuem do que se verbalizam, com uma abordagem em torno do clima organizacional e escolar; iii) no qual o ator educativo, enquanto pessoa, age e reage, em função das suas representações, a forma como lhes dá expressão e a sua repercussão no processo interacional; iv) onde a participação, enquanto processo de consenso ou de conflito, é assumida pelos atores, com sentidos e dinâmica diferentes na forma como cada um deles decide participar na vida escolar.

No **Capítulo 4** procedemos a uma *caraterização do contexto da investigação*. Começamos por uma caraterização geográfica, populacional e sociocultural dos territórios concelhio em que estão situadas as escolas onde fizemos o estudo, por considerarmos que os resultados só podem ser percebidos enquadrados num determinado espaço e tempo. Apresentamos também as características dos territórios educativos e da população selecionada.

O **Capítulo 5** foca-se nas orientações e opções do estudo em torno da *Metodologia*

da *investigação* de base ao estudo, nas técnicas e construção dos instrumentos utilizados para recolha e tratamento da informação, assim como os procedimentos que foram seguidos. Neste ponto apresentamos, também, os quadros conceituais com a categorização e respetivas chaves de leitura dos questionários, entrevistas e a análises documentais realizados.

No **Capítulo 6** apresentamos e discutimos os resultados desta investigação à luz de diversas perspetivas e estudos realizados por outros autores, tendo presente a revisão bibliográfica. Contempla, também, as *representações dos atores escolares* de escolas TEIP e Não-TEIP. Por isso, procuramos triangular os dados que consideramos esclarecedores para a compreensão do que é percebido no estado da arte em Portugal no âmbito dos TEIP, desde a construção ao processo de implementação e à monitorização que é realizada e a forma como é percebida pelos diferentes elementos com as representações implícitas nos documentos que podem diferenciar ou não as escolas TEIP e Não-TEIP, as representações dos profissionais de educação sobre a forma como vivenciam a escola a vários níveis e as representações dos alunos, organizada em quatro eixos: o ser para si, o ser para os outros, o ser aluno e o ser cidadão.

A conclusão salienta os aspetos mais significativos e as implicações para as práticas educativas, as limitações do estudo e as futuras linhas de investigação.

Ao longo deste estudo, tentamos que a componente teórica, sempre presente, articule, conduza e integre os enunciados observáveis, dando consistência às relações que se estabelecem em todo o processo, embora tenhamos presente que os resultados indicam sempre tendências.

As **inquietações que originaram o estudo** e, de um modo geral, a finalidade do projeto, prendeu-se com as seguintes questões:

- Que mudanças geraram as ações implementadas nas escolas no quadro do Programa TEIP, no sucesso académico e na vida dos alunos, em comparação com escolas de tipologia Não-TEIP?
- Em que medida as atuações do programa TEIP se transformam em ações que potenciam a formação global e pessoal dos alunos em dimensões essenciais à sua educação?

O **objetivo geral da investigação** é produzir conhecimento sobre os efeitos gerados com a implementação das medidas promovidas pelas políticas educativas de territorialização.

Os **objetivos específicos** são:

- caracterizar o Programa TEIP na intenção que o orienta, nomeadamente no que se refere à promoção do sucesso académico e à formação global dos alunos;
- tipificar quais são as ações previstas nos projetos educativos que visam o sucesso académico e as que visam à formação global do aluno;
- estabelecer relações entre as ações decorrentes do quadro do Programa TEIP e as mudanças geradas nas escolas e nos alunos;
- reconhecer quais são os dispositivos mobilizadores de mudança nas dinâmicas em contextos TEIP;
- conhecer as razões que levam os alunos e as suas famílias a optar pelas escolas TEIP ou Não-TEIP num mesmo território educativo;
- comparar as representações dos atores educativos de escolas TEIP e Não-TEIP, do mesmo nível de ensino e de meios sociais comparáveis;

- perceber que sentido atribuem os alunos, professores, técnicos especializados e órgãos de gestão aos TEIP.

A investigação decorreu num concelho de uma zona carenciada do norte de Portugal. O estudo desenvolveu-se em quatro escolas do mesmo meio, que lecionam o mesmo ciclo de estudos (3.º ciclo), o que permite a comparabilidade de representações de todos os atores participantes. Destas quatro escolas, duas são TEIP e as outras duas não estão abrangidas pelo Programa.

Dada a especificidade da investigação optamos pela *metodologia mista* (mix methods) admitindo que, no contexto do estudo, esta opção apresenta possibilidades de combinar metodologias que nos permitam transpor as limitações do método quantitativo e do método qualitativo cada um de *per se*. Neste sentido, foram aplicados inquéritos por questionário a 940 do 3.º ciclo, realizadas entrevistas a órgãos de gestão, professores e técnicos especializados e feita a análise documental a documentos internos e externos às escolas.

Os *aspectos éticos e legais* são garantidos pelo cumprimento dos princípios éticos e das normas jurídicas referentes à investigação em educação. A pesquisa teve em consideração os interesses dos participantes no processo. Obedecemos aos pressupostos dos direitos dos pesquisados, tratando-os com dignidade e respeito pela sua autonomia e liberdade de expressão. Para além disso, os participantes foram informados do direito ao anonimato e de todos os trâmites do processo para que a sua participação fosse autoconsciente e foram respeitados valores culturais, sociais e morais.

Este estudo foi realizado com base no sentido de honestidade intelectual da investigadora, respeitando a originalidade, assim como uma análise credível dos resultados

1. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Este capítulo, que aborda a construção da escola democrática em Portugal, organiza-se em torno de três pontos:

- i) O processo de construção e expansão da escolarização e as diversas ideologias em educação;
- ii) A relação do Estado com a Educação Escolar e as políticas educativas;
- iii) A autonomia da escola e as possibilidades de decisão curricular nesta.

Nele pretende-se apresentar uma perspetiva temporal dos processos de democratização da escola e os caminhos percorridos até à conquista da autonomia e à possibilidade de decisão curricular na própria escola.

Começamos por abordar o processo de construção e expansão da educação numa vertente histórico-temporal da escolarização em Portugal, que nos permitiu a compreensão e o conhecimento da evolução da alfabetização na sociedade portuguesa.

Procuramos perceber a relação do Estado com a Educação Escolar partindo do pressuposto que em Portugal se verificou um atraso na educação em relação aos outros países do Ocidente Europeu com os quais se relacionava cultural e geograficamente. Esse “atraso português” foi tema de debates políticos com mais de um século (Candeias, 2001, p. 23).

A Educação e a democracia fundamentaram o rápido crescimento dos sistemas educativos ocidentais depois da 2ª Guerra Mundial. A partir daí, houve uma vontade explícita de ultrapassar os problemas no âmbito da educação, no combate ao analfabetismo e à formação e qualificação dos trabalhadores. Contudo, não se assistia à democratização das escolas, verificando-se um fosso acentuado entre formação para o trabalho e formação para a cidadania. As mudanças sociais ocorridas nessa época vieram, por um lado, pôr em causa a conceção formal da cidadania e, por outro lado, revelar as restrições que lhe são impostas pelo próprio Estado. Deste contexto social emerge a necessidade de se repensar o princípio da igualdade de oportunidades e começam a emergir, desde então, novos conceitos, tais como o da justiça e o da equidade.

Evidencia-se também a abordagem às políticas educativas que, com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86), propõem um abandono dos modelos organizacionais burocráticos e uma aproximação a modelos orientados por princípios de participação e de decisão partilhada. Para isso, teremos em linha de conta a tendência descentralizadora das políticas educativas que, em Portugal, fizeram emergir o conceito de autonomia da escola.

1.1. O Processo de construção da escolarização e as Ideologias em educação

O processo de construção e expansão da escolarização em Portugal foi um processo lento, que se estendeu por um período de tempo superior a um século. Foi apenas nos anos 50 do século XX que se verificou a matrícula da maioria das crianças.

A primeira metade do século XX ficou marcada pela ascensão de regimes ditatoriais em alguns países da Europa. Em Portugal viveu-se uma época de inculcação ideológica, integrada no *Estado Novo* (1933-1974), também chamado Salazarismo. Nesse tempo, a

visão que existia da escola era a de que esta não “se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação (...) não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus” (Mónica, 1978, p. 113). Este período pautava-se pela Trilogia da Educação Nacional - Deus, Pátria e Família - que revelava a moral imposta por Salazar (estadista português que foi Primeiro-Ministro de 1933-1968): o lar perfeito, rústico, humilde, analfabeto, patriarcal e cristão. Neste contexto, o Estado transferiu para a educação primária as suas diretrizes ideológicas com o objetivo de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. Apesar da consciência política que tinha o regime relativamente aos perigos do alargamento da escolaridade obrigatória considerou-se que seria “mais vantajosa a alternativa de proporcionar a escola a todos, desde que o Estado exercesse apertado controlo sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime” (Rosas & Brito, 1996, p. 46). A “Mocidade Portuguesa”² foi criada, para impulsionar a formação integral dos jovens, obedecendo ao princípio da Trilogia da Educação Nacional. Promover a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família.

A universalização do ensino primário foi apenas alcançada na segunda metade do século XX. Tal como referem Formosinho e Machado (2011), “em Portugal foram precisos quase dois séculos para universalizar a educação primária e em meio século é universalizada a escola secundária” (p. 16).

Na década de 1950 a 1960 evidencia-se uma “convergência entre as tradicionais pressões do Estado na imposição da escolaridade (...) e a compreensão cada vez mais alargada por parte do povo das vantagens da escolarização” (Candeias, 2001, p. 60).

De 1960 a 1974 o atraso educativo do país continua a ser uma preocupação generalizando-se a ideia da necessidade do prolongamento dos estudos para a maioria da população. Para além do Estado começar a perceber que a uma evolução positiva da mobilidade social está associada mais altos níveis de educação, também o governo começa a sentir-se pressionado pelos compromissos internacionais do país.

1.1.1. O sistema educativo português: a universalidade do ensino

No século XIX, em Portugal, começou a emergir a importância da universalidade do ensino primário. Na passagem de século, o sistema educativo mantinha-se muito deficitário e Portugal entrava no século XX com marcadas desvantagens educativas em relação a outros países.

Na tabela seguinte podemos verificar a taxa de analfabetismo em Portugal (total e por sexo) segundo os Censos.

² A organização nacional Mocidade Portuguesa, instituída pelo decreto-lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936, abrange toda a juventude, escolar ou não, e tem por fim estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar. O objetivo é promover a educação moral e cívica, física e pré-militar, e cultivar nos seus filiados a educação cristã tradicional do País (...) e em caso algum admitir nas suas fileiras um indivíduo sem religião. (art.º 1 – Regulamento da Mocidade Portuguesa - Decreto n.º 27 301, de 4 de Dezembro de 1936).

Tabela I - Taxa de analfabetismo segundo os censos por género- Proporção - %

Ano	Total	Masculino	Feminino
1960	x	26, 6	39, 0
1970	25, 7	19, 7	31, 0
1981	18, 6	13, 7	23, 0
1991	11, 0	7, 7	14, 1
2001	9, 0	6, 3	11, 5
2011	5, 2	3, 5	6, 8

Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População e PORDATA, 2017

Neste contexto, o conceito de analfabeto corresponde aos indivíduos com 10 ou mais anos que não sabem ler nem escrever, isto é, que são incapazes de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa (INE, 2017).

No Antigo Regime, o foco da educação perspectivava-se, essencialmente, nos Estudos Menores, que tinham como pré-requisito o domínio da leitura, escrita e cálculo.

Este fenómeno fez-se sentir ainda nas *primeiras décadas do século XX*. Nesse período, foi prática comum, social e legalmente legitimada, o reconhecimento e validação da alfabetização obtida em contexto não escolar. Há correntes que se reportam à diferenciação e à sequenciação dos dois movimentos literácitos, alfabetização e escolarização, pela sua internalidade, natureza, funcionamento, repercussões e implicações em termos de apropriação e mobilização para a leitura e para a escrita, em contextos reais. Por outro lado, existem outras perspetivas que tendem a imiscuir os dois movimentos, admitindo as suas diferenças apenas quanto à sua centralidade e aos tempos históricos de cada um deles. Existem ainda outras visões que se baseiam nos fatores de diferenciação ou de aproximação, entendendo-os como fenómenos históricos, distintos e opostos. Fundamentam-no pela natureza específica de cada um ou pela representação que os diferentes grupos sociais, designadamente os menos familiarizados com a cultura escrita, conferem à literacia. O conhecimento histórico sobre a alfabetização da sociedade portuguesa evoluiu nos últimos anos ao nível do aprofundamento na caracterização e na evolução dos processos literácitos. Esta evolução revelou-se essencial para a compreensão do atraso português em relação aos restantes países da Europa (Magalhães, 2005).

Na *década de 50 do século XX* a taxa de analfabetismo, da população maior de 7 anos, era de 40%, razão pela qual se revelou necessário criar planos de promoção do alfabetismo. Em 1952 é implementado o Plano de Educação Popular (PEP), assim como a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) que, apesar de elevar o número de portugueses inscritos no sistema de ensino, não se manifesta na consecução das taxas de alfabetismo esperadas. Em 1955 surge um novo paradigma relacional entre educação e economia. Este pressupõe a inevitabilidade de dar prioridade à mão-de-obra qualificada e diversificada, para responder as exigências inerentes ao desenvolvimento industrial do pós II Guerra Mundial. Com este novo paradigma começa a formação de técnicos e o investimento no ensino profissional. Mas estas novas medidas político-administrativas não se fizeram sentir a curto prazo e o problema do analfabetismo continua a manter-se.

Nos *anos 60* o Estado, por um lado, parece, finalmente, admitir que o baixo nível

escolar não pode ser um constrangimento à mobilidade social; por outro lado, os compromissos internacionais obrigam o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura autoritária (Teodoro, 2001).

Este processo acelerara-se no princípio dos anos 70, assim, em 1972, Veiga Simão referia que saber ler e escrever e contar: “já não é quanto basta aos portugueses. Critérios de justiça social e exigências da vida moderna levam-nos a querer e a planear para todos eles um sistema educativo que lhes permita realização plena como indivíduos e como cidadãos” (Lemos, 2014, p. 27).

Os dados dos três últimos censos (1991, 2001 e 2011) puseram em evidência um aumento significativo da escolaridade média dos portugueses que, em duas décadas, passou de 4, 6 para 7, 4 anos. Ainda assim continua a verificar-se que Portugal se mantém na cauda da Europa, sendo um dos países com maior taxa de analfabetismo.

O *Projeto Regional do Mediterrâneo* (PRM), da OCDE, foi o primeiro estudo internacional sobre o sistema de ensino português e contribuiu para uma mudança significativa na política educativa portuguesa. O objetivo central do PRM era o de fazer a previsão das necessidades escolares e dos respetivos impactos financeiros detalhados em cada país face às necessidades de mão-de-obra, designadamente de natureza científica e técnica, em função do crescimento económico previsto até 1975 (OCDE, 1965). A medida mais importante, decorrente dos trabalhos do PRM, foi o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos decretado em 9 de julho de 1964 para as crianças entradas nesse ano para o ensino primário. Referia o relatório que “a curta extensão da escolaridade obrigatória como a primeira das causas principais da baixíssima qualificação da população ativa a que acrescentava a fraca produtividade do sistema escolar com elevado abandono escolar e muito baixos níveis de aproveitamento” (Lemos, 2014, p. 22).

Como podemos verificar na tabela seguinte, a evolução da escolaridade obrigatória em Portugal foi um processo extremamente moroso.

Tabela II - Tempo de escolaridade obrigatória entre 1911 e 2009

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória
1911	3 anos
1919	5 anos
1927	4 anos
1930	3 anos
1956	4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas
1960	4 anos para rapazes e para raparigas
1964	6 anos
1979	Condições que assegurem uma efetiva escolaridade de 6 anos
1986	9 anos
2009	12 anos

Fonte: Carvalho, 2001; ME, 2015

Optamos pelo marco de 1911 porque foi uma data que, em Portugal, a República começa a ter como projeto a transformação cultural da sociedade portuguesa e, segundo João de Barros, principal mentor da reforma de 1911, *republicanizar* o país pela via da instrução e da educação. Na perspetiva organizacional, esta reforma mantém a escolaridade obrigatória de 3 anos só para rapazes, mas acrescenta um novo ciclo na educação. O ensino primário alarga-se no sentido descendente e ascendente. Naquele acrescenta a cobertura da chamada educação infantil, que corresponde atualmente à educação pré-escolar e neste determina dois ciclos de estudos novos: o grau complementar (com duas classes - a 4^a e a 5^a) e o grau superior (com três classes). O

ensino infantil, o complementar e o superior eram de frequência facultativa e gratuita (Carvalho, 1986).

Só em 1960 passa a ser de 4 anos para ambos os sexos. Em 1964 alarga-se a escolaridade obrigatória para seis anos e passaram-se duas décadas até que fosse instituída a escolaridade obrigatória de nove anos, em 1986. Entretanto, pela pressão internacional apenas em 2009 passa a ser de doze anos.

Os gráficos I (taxa real de escolarização), II (taxa bruta de escolarização) e III (evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação nos países na UE28 e em Portugal) retratam os avanços da escolarização em Portugal, permitindo uma imagem real da evolução da escolaridade dos portugueses de 1961 até à atualidade e desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

As taxas de escolarização real e bruta são dois indicadores estatísticos utilizados para avaliar a cobertura e a frequência escolar que podem fornecer alguns indícios relativamente ao abandono escolar. A *taxa real de escolarização* corresponde à relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários. Esta taxa oferece informação sobre a capacidade de cobertura do sistema de educação/formação num dado escalão etário. Indica, assim, a proporção de crianças ou jovens com idade de frequentar um dado ciclo que o estão efetivamente a fazer. A *taxa bruta de escolarização* corresponde à relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo³ de estudos – independentemente da sua idade – e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo. A *taxa de abandono precoce de educação e formação* refere-se à proporção da população residente com idade entre os 18 e os 24 anos, com nível de escolaridade completo até ao 3.º ciclo do ensino básico, que não recebeu nenhum tipo de educação (formal ou não formal) no período de referência (INE, 2018). A taxa de abandono precoce, interpretada conjuntamente com a taxa real de escolarização, permite aferir a capacidade do sistema em captar indivíduos que já ultrapassaram a idade de referência para conclusão do respetivo ciclo de estudos.

No gráfico seguinte veremos a evolução da taxa real de escolarização em Portugal de 1961 a 2017.

³ A Educação Pré-Escolar corresponde às idades de 3 a 5 anos, o 1.º Ciclo do ensino básico corresponde a idades entre os 6 e os 9 anos, o 2.º Ciclo corresponde a idades entre os 10 e os 11 anos, o 3.º Ciclo corresponde a idades entre os 12 e os 14 anos e o Ensino Secundário corresponde a idades entre os 15 e os 17 anos.

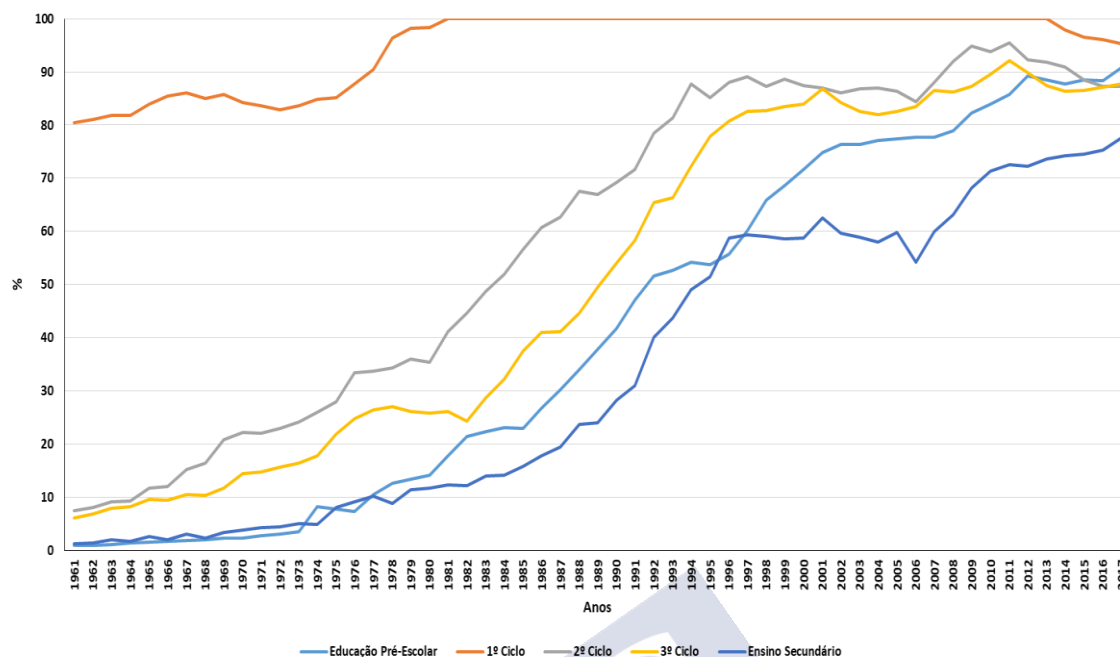


Gráfico I - Taxa real de escolarização dos Portugueses, de 1961 a 2017

Fontes: DGEEC/MED - MCTES | INE, PORDATA, 2018

Assim, assistimos a um notável avanço da escolarização a partir dos anos 60 do século XX, o que confirma que esta década, apesar de todas as incertezas, avanços e recuos, foi um marco relevante ao nível das políticas educativas portuguesas.

Mas, na década de 70, cerca de 15% da população portuguesa não tinha o 1.º ciclo do ensino básico concluído. A década de 80 foi o marco para que a matrícula no 1.º ciclo atingisse a totalidade da população, no entanto os restantes ciclos mantêm ainda baixas percentagens, o que retrata o ainda baixo nível de escolarização nessa época. Como se pode ver no gráfico que segue onde veremos a evolução da taxa bruta de escolarização em Portugal, de 1961 a 2017, por nível de ensino.

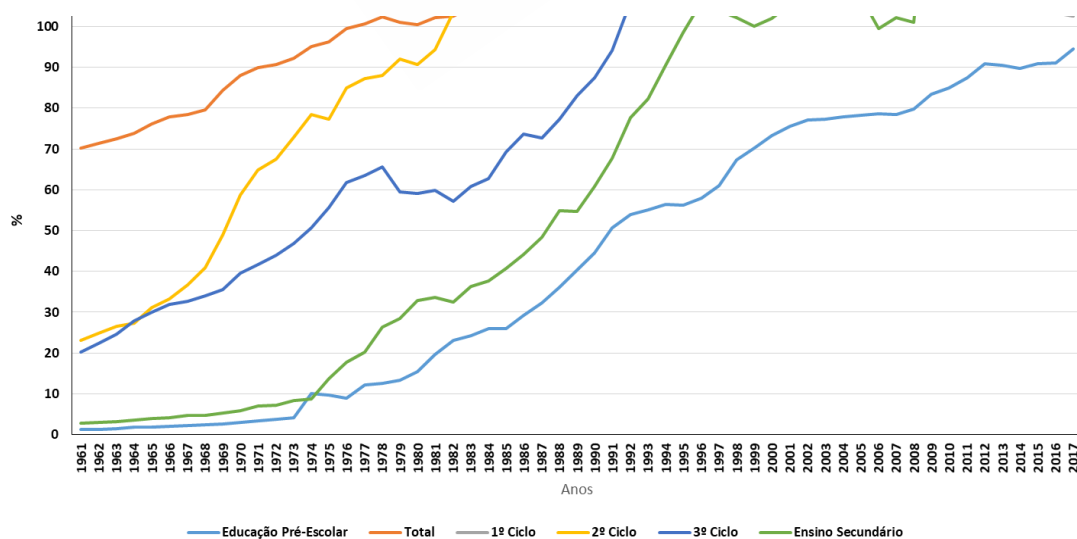


Gráfico II - Taxa bruta de escolarização por nível de ensino em Portugal

Fontes: DGEEC/MED - MCTES | INE, PORDATA, 2018

Aqui vemos que se verifica um crescimento gradual, mas lento, de alunos matriculados na década de 60, com um crescimento médio anual de 2%. Na década de 70 verifica-se um salto bastante significativo. Estes resultados são elucidativos dos efeitos do prolongamento da escolaridade obrigatória ao longo dos anos.

Subjacente a este processo de **expansão da educação escolar** estão as seguintes ideologias:

- A *desenvolvimentista*, que relaciona educação com modernização e desenvolvimento económico e se manifesta em Portugal a partir dos anos sessenta.
- a *igualitarista*, que, no caso português, teve a forma de acesso igual a uma educação uniforme para todos;
- a *procura social da educação e prestígio do diploma* (credencialismo), enquanto passaporte de acesso ao emprego (Pires, 1988).

Estamos, assim, perante **duas fases** que caracterizam a **construção da escola de massas**. A primeira de *procura otimista de educação*, nos anos cinquenta a setenta do século XX, na qual se assistiu à expansão do sistema escolar associado a um aumento significativo do número de jovens, de diferentes camadas sociais, a frequentar a escola e que nela encontravam *promessas* de oportunidades de mobilidade social ascendente e de mais igualdade e justiça social. A segunda de *procura desencantada* (Grácio, 1986) que, na década de setenta, teve como pano de fundo a recessão económica mundial do pós-guerra e de que Portugal se ressentiu. Esta crise que teve um impacto muito forte ao nível do desemprego. A escassez de empregos leva a uma desvalorização e inflação dos diplomas escolares “tornando-os, simultaneamente, menos rentáveis e mais necessários do que nunca” (Alves & Canário, 2004, p. 982). Assim, a “escola de massas, consolidada neste período de incertezas, não foi, contudo, capaz de responder a todos os que a procuravam. Os fenómenos de insucesso e o abandono escolares revelam um país que sistematicamente se mantém longe dos padrões europeus” (Castro & Castro, 2013, p. 64).

O gráfico III é elucidativo quanto à distância em que Portugal se encontrava da média Europeia em 1992 e a evolução ocorrida nos últimos 25 anos, em relação ao abandono escolar.

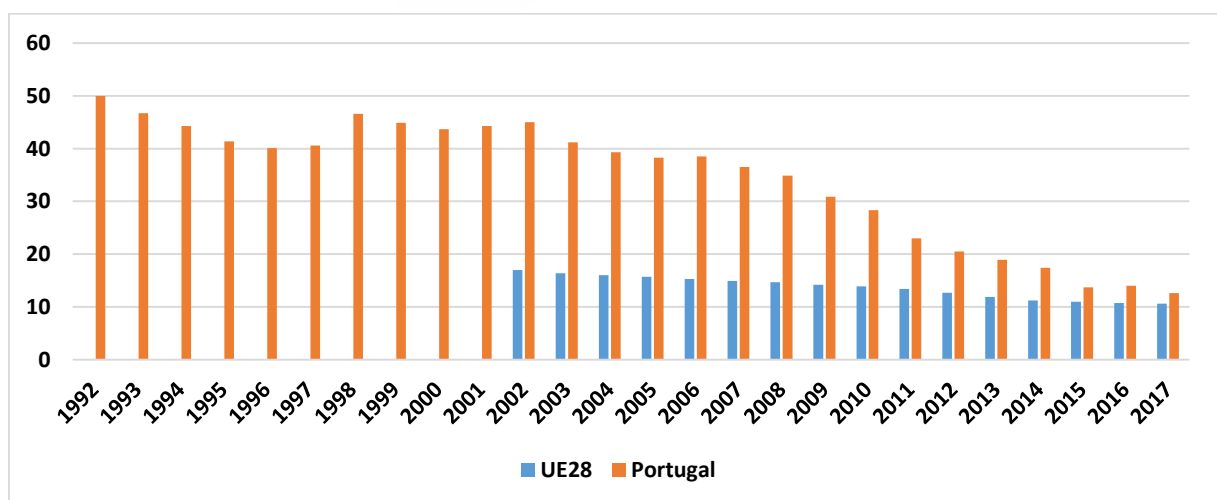


Gráfico III - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação nos países na UE28 e em Portugal

Fonte: Observatório das Desigualdades, 2018

Em 1992, a metade da população portuguesa em idade escolar não frequentou o ensino secundário ou qualquer formação a ele equivalente. Apesar de, nas últimas décadas, a legislação determinar a duração da escolaridade obrigatória e de ter diminuído a percentagem de alunos em situação de abandono precoce de educação e formação, o país apresenta, ainda assim, uma taxa de abandono de educação e formação um pouco acima da apurada no contexto da União Europeia.

Da referência da média da EU, que em 2002 era de 17%, enquanto Portugal ainda apresentava uma taxa de abandono escolar precoce de 45%, assiste-se a um decréscimo na taxa de abandono em Portugal nos 3 anos seguintes, verificando-se em 2005 uma diferença percentual de 22, 6% entre a taxa da EU (15, 7%) e Portugal (38, 3%).

A Reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março), em 2004, ao permitir o funcionamento dos Cursos Profissionais nas escolas públicas, facilitou a implementação de medidas concretas para elevar os níveis de sucesso e combater o abandono escolar. O desafio lançado pela OCDE, para que Portugal investisse na qualificação da população jovem e adulta, também contribuiu para que se repensassem as respostas formativas das escolas públicas, visto que o Ensino Profissional, desde a década de 80, era ministrado pelas Escolas Profissionais, num número insuficiente para dar resposta aos alunos que saíam da escola pública. Assim, mais de metade da procura dos cursos das Escolas Profissionais não era satisfeita, pelo que a maioria dos jovens não tinham saídas em condições de ter sucesso, depois da educação básica. Ao nível do ensino secundário, Portugal pautou-se pela vertente de prosseguimento de estudos, de que é indicador o grande predomínio do número de alunos matriculados nos Cursos Gerais em detrimento dos cursos de pendor mais vocacional. De facto, a concentração de jovens em cursos conducentes ao prosseguimento de estudos, em detrimento das variantes de ensino de natureza tecnológica e profissionalizante, era bastante superior em Portugal quando comparado, por exemplo, com outros países da OCDE (71, 7%, Portugal – 48, 5%, OCDE - dados de 2001) (Azevedo, 2003).

No gráfico a seguir, comparamos a taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal com o do resto de Europa no período entre 1992 e 2017

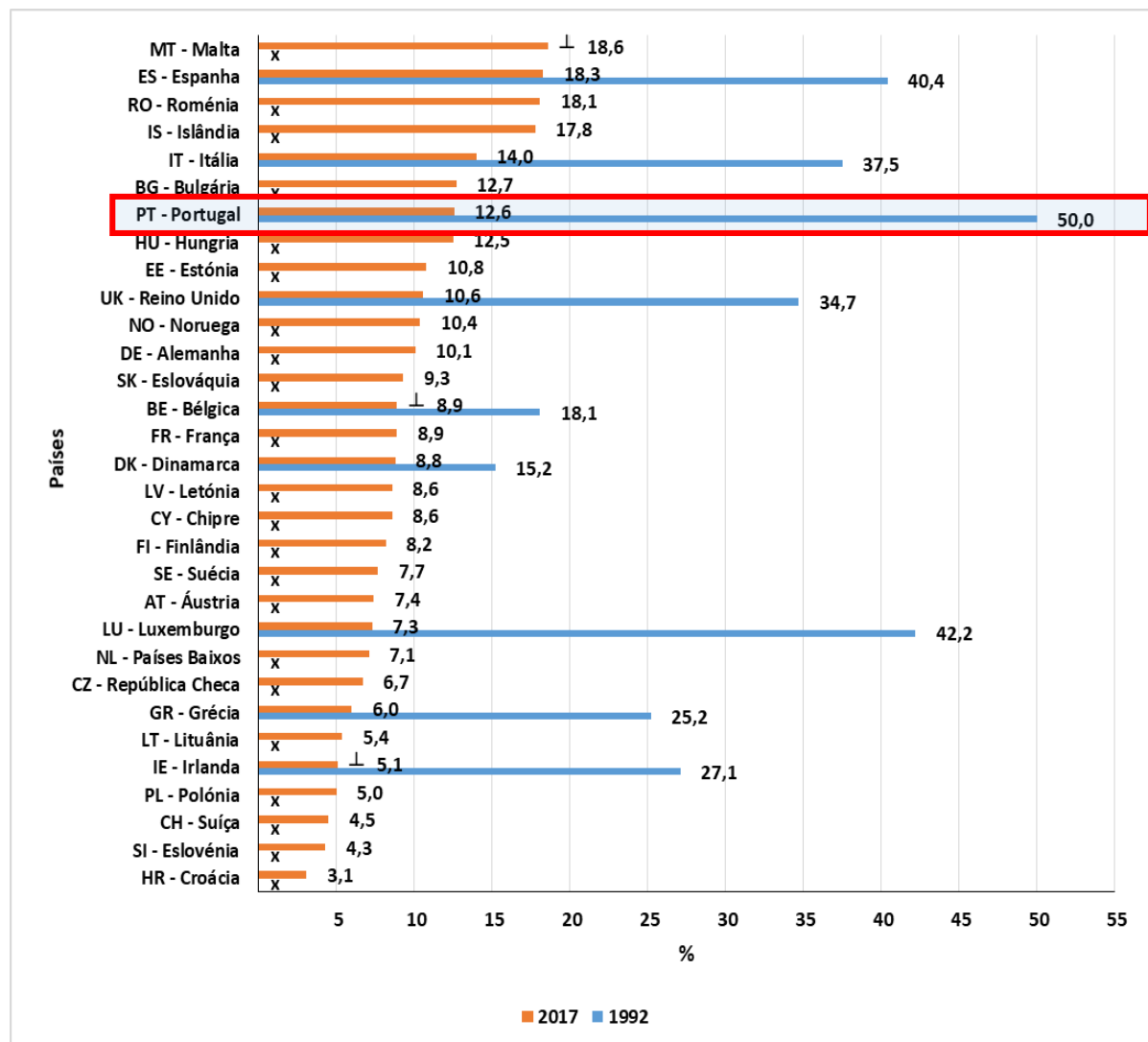


Gráfico IV - Taxa de abandono precoce de educação e formação na Europa - 1992/2017

Fontes: Eurostat | Institutos Nacionais de Estatística - Inquérito ao Emprego e PORDATA, 2018

Analisando este gráfico, vemos que, no conjunto dos países da Europa, relativamente ao ano de 1992, em que a escolaridade mínima obrigatória era de 9 anos, em Portugal, apenas temos dados de nove países. As diferenças percentuais deste indicador permitem-nos perceber as variações na EU. Portugal é o país que apresenta a maior taxa de abandono escolar precoce (50,0%). Nesse ano, os países com taxas de abandono que precedem Portugal são o Luxemburgo (42,2%), a Espanha (40,4%), Itália (37,5%), Reino Unido (34,7%), Irlanda (27,1%), Grécia (25,2%), Bélgica (18,1%) e Dinamarca (15,2%).

No ano de 2017, Portugal encontra-se no grupo dos países que excede a taxa da EU. Os países com taxas de abandono mais baixas do que a taxa média da UE são a Finlândia (8,2%), a Holanda (8,8%), o Luxemburgo (8,1%), a Áustria (7,6%), a Suécia (7,5%), a Lituânia (6,5%), a Polónia (5,7%), a República Checa (5,5%), a Eslováquia (5,3%), e a Eslovénia (4,4%). Espanha (24,9%), Malta (22,6%) e Portugal (20,8%) destacam-

se, pelo contrário, pelos valores ainda muito elevados a este respeito – com pesos entre os 20% e os 25%, evidenciando maiores dificuldades no que respeita à inclusão alargada de uma população jovem na educação pós-básica.

Apesar da evolução positiva que se fez sentir, segundo o relatório do Monitor da Educação e Formação (2018), Portugal enfrenta ainda um enorme desafio educacional, tendo mais de metade da população adulta frequentado apenas um nível baixo de escolaridade.

Contudo, tem-se verificado um importante investimento do Estado na educação, o que fez com que elevando os níveis de escolaridade, consequentemente, se assiste a uma maior valorização social da escola.

1.2. A Relação do Estado com a Educação Escolar: as políticas educativas

O início do século XX foi marcado por importantes **debates educativos**, que se focavam em duas grandes perspetivas: a necessidade de expandir a educação escolar básica a toda a população e a definição dos objetivos e conteúdos desta educação.

A primeira foi manifestamente aceite pela maioria dos especialistas em educação, enquanto que a segunda gerava as mais controversas opiniões. Por um lado, estava o debate que se situava na função de instrução da escola. Por outro lado, os debates fundamentados no movimento Escola Nova, que defendia que democratizar a educação não significava reduzir a sua função a alfabetizar e socializar politicamente toda a população, senão transformá-la num espaço de promoção da autonomia cívica, intelectual e social. Embora se distingam, estas duas perspetivas, ambas têm em comum dois aspetos: a carência ao nível da alfabetização da população, da qual emergia a necessidade de alfabetizar toda a população e a visão da escola enquanto mecanismo de inculcação moral e política (Sebastião & Correia, 2007).

Nos *anos 50* toda a Europa aposta no processo de unificação curricular. O desenvolvimento deste processo foi essencial para a transformação dos públicos escolares e das suas aspirações. Em Portugal, já se questionava os seus efeitos, depois de se perceber que nem todos eram positivos, principalmente os que resultavam de situações de insucesso escolar reiterado ou do abandono escolar desqualificado (Benavente, 1976; Perrenoud, 1978; Bourdieu, 1992). Emerge daí a necessidade de substituir o conceito de igualdade, como sinónimo de uniformidade, pela ideia de que a igualdade se constrói na diversidade de respostas, sendo essa uma condição indispensável à concretização das aprendizagens básicas por todos os alunos.

Nos *anos 60* acentua-se o debate em torno da massificação. Este conceito era entendido como universalização, contudo evoluiu à medida que a escolarização básica se implementava e as taxas de crescimento dos níveis pós-básicos aumentavam, passando depois a ser conotado negativamente, associado ao decréscimo do nível educativo. Bourdieu (1966) refere que o ensino de massas contradiz a herança cultural exigida pela escola. O que esta exige é posto em causa, uma vez que aos alunos, de classes socioculturalmente desfavorecidas, é-lhes vedado o direito de apoderar-se da herança cultural inerente às instituições educativas. Neste sentido, “a transformação do sentido da noção, inicialmente operada no interior do campo educativo e académico e depois popularizada pelos meios de comunicação de massas, expressa um significativo desencanto com a evolução do processo de escolarização” (Sebastião & Correia, 2007, p. 5). Este desencanto resulta, em parte, como assinala Prost (1981), da sobrecarga de ambições sociais exteriores à escola, que lhe eram impostas por aqueles que defendiam a escolarização pelas suas consequências morais e políticas. Contudo, o acesso crescente

ao ensino (redução nas desigualdades de acesso), não significa necessariamente uma redução das desigualdades sociais (Sebastião & Correia, 2007).

Em Portugal o debate sobre a democratização do ensino emergiu com as transformações políticas da chamada “Primavera Marcelista” e a discussão pública da reforma do sistema de ensino. Em 1973 deu-se uma grande reforma na democratização da educação, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, a *Reforma de Veiga Simão* que pretendia democratizar o ensino, utilizando termos como democracia, liberdade e participação. A conjuntura política da época contradizia esta gramática, porque ideologicamente inviabilizava qualquer concretização da lei. Segundo Correia (2000) os discursos educativos de legitimação dessa Reforma associavam “educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola que não só legitimasse e «naturalizasse» uma «ideologia educativa meritocrática», como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental” (p. 82).

A época que mais acentuou o início da democratização foi a *pós-guerra da II Guerra Mundial* – os chamados 30 gloriosos anos (1946-1975). Esta época foi de «explosão escolar» e ficou marcada pela expansão quantitativa dos sistemas escolares que assinala o processo de democratização de acesso à escolaridade. Canário (2005) refere-se a esse período como o *tempo de promessas* - a promessa de desenvolvimento, a de mobilidade social e a de igualdade.

A implementação da reforma Veiga Simão não foi possível concretizar-se, porque, no ano seguinte, Portugal foi palco de uma Revolução, ímpar na História da Europa Ocidental, que balizou o fim de uma ditadura de 40 anos e que produziu grandes mudanças no sistema político, social e educativo. A partir desta data os discursos educativos adquiriram uma maior visibilidade e projeção social. Até então foram vãs as tentativas de implementação de políticas educativas que pudessem produzir mudança, porquanto todas elas eram centralizadas no poder.

Neste contexto, há um longo caminho percorrido, nas políticas educativas em Portugal. Teodoro e Aníbal (2007) referem que:

desde os anos sessenta do século XX, Portugal iniciou um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial. A viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de sessenta, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia, desde 1976, e, mais recentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária, representam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa viragem estratégica na situação portuguesa teve profundas implicações nas políticas públicas de educação (p. 16).

Vasconcelos e Sá (1988) identifica **três ciclos económicos**, ocorridos em Portugal no pós 25 de Abril de 1974, que nos permitirão uma melhor contextualização das mudanças produzidas:

- i) *de 1975 a 1985* - a convergência política com a então Comunidade Europeia, em termos de mercado cada vez mais aberto e das ajudas de pré-adesão;
- ii) *de 1985 a 1997* - a convergência macroeconómica, na aproximação lenta às condições da Europa;

- iii) *a partir de 1998*, a par do percurso de identificação monetária e financeira com o euro e o pacto de estabilidade, houve um processo muito apoiado em Programas Operacionais (PO) com o objetivo de modernizar diversas áreas.

Se, no pós 25 de abril de 1974, se pensou em prosseguir com a reforma educativa tal como tinha sido delineada na Lei n.º 5/73, “logo se caminhou para a tentativa de formular um programa que, no campo da educação, respondesse ao propósito, então largamente majoritário no âmbito do discurso político, de construir uma sociedade *a caminho do socialismo*” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 17). A partir daí, inicia-se um processo evolutivo ao nível das políticas educativas. Segundo Barroso (2003), essas políticas sucederam-se em **quatro grandes ciclos temporais**, organizados de “acordo com a dinâmica social dos processos de mudança e do *leitmotiv* das políticas educativas que lhes estiveram subjacentes: revolução, normalização, reforma e descontentamento” (p. 66).

O *ciclo da revolução* (pós 25 de Abril de 1974) foi um período de *renovação ideológica*. Foi, como argumentam Stoer, Stolerof e Correia (1990), uma época da politização da educação [em que] professores e estudantes influenciam de modo importante a formulação da política educativa e, assim, a educação assume um papel de força motriz para a mudança social. Paralelamente a esta tentativa de mudança institucional decorria um movimento social, que desrespeitava os normativos, pondo em causa a lógica reformista dos Estado

No *ciclo da normalização* (aprovação da Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986 e entrada de Portugal na Comunidade Europeia) procura-se reconquistar o poder do Estado sobre a educação, recorrendo ao reforço das estruturas e dos processos de planeamento. Este movimento enquadra-se no chamado *novo vocacionalismo*, associando a oferta de recursos humanos qualificados à modernização da economia e atribuindo ao Estado a função de disponibilizar um sistema educativo adequado a este desígnio.

O *ciclo da reforma* (de 1986 até ao final do século XX) ficou marcado pela ascensão e queda do *mito da reforma*. A medida mais importante deste ciclo foi o prolongamento da escolaridade obrigatória para nove anos. Esta fase dividiu-se em dois períodos: *messianismo reformista* e *geometria variável* (1996-2000) e traz de novo o **Pacto Educativo para o Futuro** que, em função das condições políticas e da ambiguidade do conteúdo, não teve impacto na opinião pública e não chegou a firmar-se.

Os **objetivos estratégicos** definidos no Pacto eram os seguintes:

- i) *Promover a participação social* no desenvolvimento do sistema educativo, redefinindo o papel do Estado e criando estruturas de participação formal a todos os níveis.
- ii) *Modernizar, regionalizar e descentralizar* a administração do sistema educativo, transferindo competências e recursos para o poder local e para as escolas.
- iii) *Desenvolver processos de informação* estratégica e alargar as redes de comunicação, melhorando a imagem que o público tem da escola e da função educativa.
- iv) *Tornar o sistema educativo num sistema de escolas* e fazer de cada uma um elo do sistema local de formação, sendo a escola o centro da vida educativa, territorializar as políticas e diversificar a gestão de recursos promovendo a autonomia das escolas.
- v) *Promover a educação e a formação* como um processo permanente ao longo da vida, articulando as atividades formais e informais de educação bem como

a formação profissional (Ministério da Educação, 1996)

O *ciclo do descontentamento* é marcado pela passagem de um sentimento de uma *crise de problemas* para o de uma *crise de soluções*. Passa-se da euforia da Reforma para um diagnóstico sobre o desempenho do sistema e das escolas, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a *desilusão* e a *catástrofe* e “fundamentalmente pela manifestação (...) de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal (Barroso, 2003, p. 72) e será, porventura, o momento que vivemos no presente.

Na tentativa de proceder a uma análise da reação Estado/Educação e a sua evolução ao longo do século XX adotamos os esquemas apresentados por Stoer (2001, p. 248). Este esquema aborda as relações: Educação/Estado e Estado/Economia, como se pode ver na tabela que segue.



Tabela III - Formas da relação entre o Estado e a educação escolar - I

«Estrutura ocupacional e democratização social»
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade nacional assente na identidade da etnia dominante (que, ao ser dominante, se desetniza) • Antiga classe média - solidariedade orgânica individualizada (assente na posse/controlo de recursos físicos especializados - também se manifesta em profissões liberais empresariais) • Intervenção normalizante do Estado Educador na base do princípio de igualdade de oportunidades • Preocupação fordista com quantidade - regulação estatal com base no princípio de «autonomia outorgada» • Fonte de tensão: a desigualdade (fenómeno socioeconómico) • O Estado desenvolve «políticas de gestão controlada de desigualdade» (sendo um exemplo no campo de educação escolar o sistema escolar binário com via académica e via técnico-profissional) • Organizações internacionais como veículos portadores da teoria de modernização

Tradução no campo de educação escolar

- Preocupação oportunidades de vida («life chances») - noção abstrata e hierarquizada de igualdade
- Baseada no acesso
- Promovido pela educação compensatória
- Por causa do insucesso escolar (Escola da sociedade)

Energia emancipatória

Conflito central ao nível das relações sociais de produção (classes sociais) que se exprime através da ação política (movimento social «velho»)

(Escola da produção de um «conhecimento verdadeiramente relevante»)

Fonte: Stoer (2001, p. 248)

Tabela IV - Formas da relação entre o Estado e a educação escolar - II

«Criação de oportunidades de emprego/promoção da retoma do crescimento económico»
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade nacional culturalmente híbrida • Nova classe média - solidariedade orgânica personalizada (assente na posse/controlo de formas especializadas dominantes de comunicação) • Estado-regulador como «gestor da complexidade», como «promotor da reorganização das estruturas dele dependentes com vista à autonomização (destas)», como «mediador no processo de concertação social» • Preocupação pós-fordista com qualidade - regulação com base no princípio de «autonomia regulada» • Fonte de tensão: a exclusão social (fenómeno sociocultural) • Estado desenvolve «políticas de gestão controlada de exclusão» (sendo exemplo no campo de educação escolar os «currículos alternativos») • Organizações internacionais como «nova forma de governação»

Tradução no campo de educação escolar

- Preocupação estilos de vida («life styles») - *tolerância*
- Baseada no “sucesso”
- Promovido pela educação multicultural
- Por causa exclusão social latente (Escola do indivíduo despossuído)

Energia emancipatória

Conflito central ao nível da constituição das subjetividades (culturas) que se exprime através do mundo da vida (sociedade civil) e da experimentação institucional (movimento social «novo»)

(Escola do sujeito/Escola cosmopolita)

A simultânea crise e consolidação da Escola para Todos em Portugal exprime a ideia de que as duas formas se desenvolvem simultaneamente num país da semiperiferia europeia.

Stoer (2001) caracteriza a primeira forma da relação entre o Estado e a educação escolar como «*estrutura ocupacional e democratização social*». Esta fase desenvolveu-se ao longo do século XX na filosofia da «escola para todos» ou «escola de massas» que corresponde à escola oficial, obrigatória, gratuita e laica, que se concretiza em políticas e práticas educativas comuns, com o intuito de desenvolver a classe média. Esta classe média desenvolve-se através de unidades de produção que se identificam com as empresas, com a indústria, e expande-se entre o século XIX e o século XX. É a fase do “*Estado Educador*” também denominado por “Estado Providência” ou “Estado de Bem-estar” que apoia o desenvolvimento desta classe com uma intervenção normalizante e que se orienta pelo princípio da igualdade de oportunidades. A meta que este Estado se coloca é a da escola para todos que visa proporcionar uma educação meritocrática de pendor democrático. Este Estado baseia-se numa autonomia relativa que permite uma forma de controlo sobre o sistema educativo no qual é consignado às escolas um considerável poder de decisão (quer ao nível da ação pedagógica na sala de aula, quer ao nível dos objetivos e planificação do sistema educativo). Verifica-se nesta fase uma desigualdade de origem socioeconómica promovida pela própria escola.

Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, as organizações internacionais surgem como veículos/portadores da teoria de modernização. Isto é, operam como suportes da ideologia da modernização, “«ajudando» a educação na sua função reprodutora de socialização e, deste modo, facilitando o caminho para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas de penetração, como forma superior de produção” (Stoer, 1986, pp. 212-213). Neste modelo a preocupação é a promoção de oportunidades na vida (com «life chances») assente num conceito abstrato e hierarquizado de igualdade e em que o princípio de igualdade de oportunidades é garantido apenas no acesso à educação. Para remediar a desigualdade gerada pelo «mero» acesso surge a educação compensatória que se implementa como resposta ao «handicap sociocultural» e que tem como objetivo primordial combater o insucesso escolar. Segundo Stoer (2001), a escola desta época rege-se pelos seguintes **princípios**:

- i) o *libertar da criança/jovem* dos seus particularismos e em que a criança/jovem é encarada como uma tábua rasa pronta para ser socializada;
- ii) a *afirmação do valor universal da cultura* (modelos de ciência, sabedoria, heroísmo, saúde);
- iii) a *libertação da tradição* e o assumir de valores com base na hierarquia social (escola seletiva).

Da crise do “Estado Educador”, que é fortemente questionado pela «revolução mundial» de maio de 1968 e ameaçado pela crise petrolífera dos anos 70, surge o “*Estado Regulador*” que pressupõe a “criação de oportunidades de emprego e promoção da retoma do crescimento económico”. A educação continua a estar em crise devido à transformação sentida na passagem de «espaço de cidadania» nacional a «espaço mundial». Assim, “esta escola tende a promover uma identidade nacional que é culturalmente híbrida, o que poderá ser mais bem elucidado se se pensar concretamente na escola portuguesa no âmbito da chamada «dimensão europeia na educação»” (Stoer, 2001, p. 253).

O “Estado Regulador” tem como objetivo ser o promotor da “reorganização das estruturas dele dependentes, com vista à sua autonomização, enquanto mediador no processo de concertação social” (Stoer, 2001, p. 254). A preocupação com a quantidade passa para uma preocupação com a qualidade, que tem subjacente uma «autonomia

regulada». A principal fonte de tensão nesta forma da relação do Estado com a educação assenta na exclusão social. Assim, enquanto que a desigualdade é ocasionada por questões socioeconómicas, a exclusão social tem procedência sociocultural, embora, muitas das vezes estas não se possam dissociar uma da outra. Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada da exclusão. Nesta forma da relação entre o Estado e a educação escolar, as organizações internacionais desenvolvem-se como uma «nova forma de governação». É neste contexto que a escola se torna num espaço reprodutor de injustiça social porque ou deixa sair indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de formação sem fim tornando-os em estagiários-profissionais eternamente prontos para ingresso num mercado de trabalho ilusório. Nestas condições, o Estado assume-se plenamente como Estado-regulador, como mediador de um novo processo de concertação social que passa pela preocupação de garantir, em primeiro lugar, a competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado. Em segundo lugar, faz parte deste processo de regulação a promoção de programas de educação multicultural que, através da sua preocupação com o sucesso de todos os alunos, tentam garantir para todos os indivíduos trajetórias de «adaptação e desenvolvimento» (Stoer, 2001).

Correia (2000) apresenta as transformações produzidas nos discursos educativos. Concebeu uma tipologia de definição de educação, que pretende caracterizar as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal, de 1974 a 1999, em quatro formas – política, jurídica, economicista e organizacional. Estas quatro formas sugerem outras tantas ideologias educativas - a democratizante, a democrática, a da modernização e a da inclusão.

O quadro seguinte esquematiza a forma diferenciada como as ideologias definem as problemáticas do campo educativo.

Tabela V - Forma como as ideologias definem problemáticas do campo educativo

	Ideologia democratizante	Ideologia democrática	Ideologia de modernização	Ideologia de inclusão
Modo de definição	Político	Jurídico	Económico	Organizacional
Princípio regulador	Comunidade	Estado	Empresa	Mercado
Cultura de referência	Culturas dos direitos	Culturas cívica	Culturas da eficácia	Culturas da tolerância
Princípio de dos legitimação dos saberes	Interesse emancipatório	Universalidade e neutralidade axiológica	Utilidade económica e instrumental	Utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social
Princípio organizacional	Flexibilidade social ofensiva	Homogeneidade Uniformidade	Flexibilidade organizacional externa	Flexibilidade organizacional interna
Definição de coesão social	Transformação e construção social	Integração social	Eficácia económica e social	Inclusão na ordem social
Intervenientes legítimos	Comunidades educativas escolares e não-escolares	Estados representantes do mundo escolar	Mundo empresarial e da educação	Gestores dos problemas sociais Gestores escolares “Cientistas” da Educação

Fonte: Correia, 2000, p. 109

O princípio regulador de cada ideologia é o seguinte: na ideologia democrática é a comunidade; na ideologia meritocrática é o estado; na ideologia da modernização é a empresa; na ideologia da inclusão é o mercado. As modalidades de definição da educação apresentadas relevam a forma como a educação “pode e deve contribuir para assegurar a coesão social” (Correia, 2000, p. 109).

A *ideologia democratizante* surge depois da Revolução de 1974, quando se começa a sentir maior estabilidade política e entra em vigor em abril de 1976 a Constituição da República na qual se institui o modelo político de democracia, tal como o refere no art.º 73.º:

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Esta época foi marcada por mudanças sociais, culturais e políticas começando a emergir os debates em torno da igualdade de oportunidades em educação. Começa a sentir-se as mudanças de paradigmas, o desenvolvimento de novas conceções de educação e sociedade que sugerem novas formas de atuação por parte do poder político. O discurso democratizante foca-se na educação como uma problemática política no qual está implícita a democracia participada a instituir na escola.

Apenas na fase pós-revolucionária se reconhece a ideologia democratizante e crítica. Os discursos surgem «como discursos (pre)ocupados na gestão das tensões contraditórias e, por isso, marcados por uma instabilidade intrínseca inibidora da sua apropriação como discursos normativos», o que «os torna especialmente vocacionados para proporcionarem dinâmicas envolventes imprescindíveis ao desenvolvimento de uma ação projetual sustentada na permanente recriação da sua dimensão utópica». Os défices de normatividade e a ausência do escopo regulatório proporcionam o aparecimento de espaços educativos de dimensão emancipatória transformadora. (Correia, 2000, p. 8)

A *ideologia democrática* surge na década de noventa, na qual as políticas educativas são assinaladas por diversas mudanças. Dessas mudanças podem referir-se os mecanismos de gestão que pretendiam a descentralização da educação. A definição política da educação deu lugar à ideologia democrática e à definição jurídica da educação, que se caracteriza por um **conjunto de referenciais** preestabelecidos subordinando:

- i) as *subjetividades à codificação jurídica das coletividades*, isto é, os seres educativos só o são quando criados e autorizados por um ato;
- ii) o *educativo ao escolar*, sendo este último estabelecido por referência a uma ordem educativa com figuras possuidoras de propriedades jurídicas;
- iii) as *individualidades às entidades jurídicas*, a cidade educativa – a escola contextualizada subordina-se à cidade democrática com interesses assumidos pelo Estado.

Surge então uma definição jurídica da educação assente na preocupação em manter a ordem educativa, que segundo Correia (2000) regulamenta “a gestão democrática das escolas no respeito por um conjunto de regras codificadas juridicamente para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da ação do social no campo educativo,

constitui uma manifestação desta subordinação das comunidades ao Estado” (p. 88).

A *ideologia da modernização* evidencia-se pela ambiguidade nos discursos no campo educativo em Portugal. O apelo à modernização constitui um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos oitenta e a forma de realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida ativa. Procura valorizar o modelo empresarial "como eixo de referência privilegiado na regulação da educação" (Correia, 2000, p. 107). Esta noção surge na prática discursiva com a pretensão de emitir juízos de valor sobre a evolução social, associada a tentativas de caracterizar a atual situação social como uma situação desajustada e integra referências a lacunas estruturais do sistema.

Assim, a modernização promove e legitima o desenvolvimento de inovações importadas.

Os efeitos positivos da modernização são encarados como produtos induzidos pela aplicação generalizada das tecnologias que seriam o catalisador do desenvolvimento da economia e da autonomia dos indivíduos, da criação de riqueza e de empregos. Racionalidade económica e desenvolvimento da autonomia estão, de facto, associados num paradigma tecnológico que tende a hegemonizar o discurso da mudança social (Correia, 2000, p. 177).

Segundo Correia, Stoleroff e Stoer (1993) o **discurso da modernização** tecnológica e do desenvolvimento autónomo do indivíduo é também o **discurso da mistificação**:

- i) da *complexidade das relações* que no campo da formação se estabelecem entre saberes e poderes. A necessidade de acesso ao computador como instrumento de mediação entre formador e formando oculta a problemática das desigualdades sociais de acesso à tecnologia;
- ii) da *problemática relacionada com a produção social* da divisão técnica do trabalho e das qualificações profissionais
- iii) das *dimensões técnicas de uma cultura que é incultura* em tudo aquilo que não é técnico

Tal como refere Afonso (1999) a referência dominante das políticas educativas dos anos 80 e princípio de 90 situou-se no ciclo ideológico da modernização em conformidade com uma forma de “Estado-como-imaginação-do-centro”, que conduziu ao processo de integração europeia. Segue uma linha discursiva comum a todos os estados-membros baseada no conceito de educação associado ao mundo da economia e do trabalho.

A *Ideologia de inclusão* assenta numa lógica onde se enfatizam sobretudo as potencialidades da flexibilidade organizacional e tende a esbater a problemática da desigualdade social que passa, agora, a ser pensada sobretudo "como expressão de uma diversidade social no interior de um mundo educativo" (Correia, 2000, p. 108). Esta ideologia organiza-se em torno da promoção de uma cultura da tolerância em relação à diferença, esquecendo que esta é uma expressão de desigualdade e injustiça social, no campo educativo. Neste contexto, gera-se uma atitude de indiferença relativamente à diferença e de indiferença relativamente à desigualdade social.

Na tabela seguinte referimos algumas mudanças, apontadas por diferentes autores, que mais influenciaram o desenvolvimento de medidas que se implementavam no sentido de democratizar o ensino em Portugal.

Tabela VI - Mudanças que mais influenciaram o desenvolvimento de medidas implementadas no sentido de democratizar o ensino.

Ambrósio (1981, p. 595-596)	Abreu e Roldão (1989, p. 59-60)	Grácio (1995, p. 549-550)	Pintassilgo e Mogarro (2003, p. 61)
<ul style="list-style-type: none"> - criação de condições para a não discriminação dos alunos ao nível do ensino primário (criação de fases) e consolidação das medidas conducentes à criação de um tronco comum nos dois primeiros anos do ensino secundário; - implantação de métodos pedagógicos, ensino, avaliação, orientação e inovação curricular no ensino primário e ciclo preparatório em concordância com a evolução dos conhecimentos no campo da educação e do saber científico e técnico; - medidas conducentes à orientação vocacional e preparação pré-profissional no 9.º, 10.º e 11.º anos, procurando adequar a escola às necessidades de competência necessária ao desenvolvimento e à valorização social das carreiras técnicas; - introdução de práticas de gestão pedagógica e administrativa nas escolas com o objetivo de alcançar formas de participação democrática dos professores e alunos; - dignificação dos estatutos socioprofissionais dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - a extensão da responsabilidade do Estado, no que se refere à cultura e língua portuguesa; - a garantia de apoio às crianças portadoras de deficiência e do seu direito ao trabalho; - as componentes de gratuidade no ensino; - as exigências do diploma da escolaridade obrigatória para o desempenho de organismos públicos ou privados; - o controlo de frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, condicionando-lhes a atribuição do abono de família. 	<ul style="list-style-type: none"> - alteração, em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos da aprendizagem, conformados por valores de modernidade científica e cultural, de pluralismo ideológico de inspiração democrática; - dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico dos professores; - transformações das relações institucionais no aparelho do ensino, liberta de formas repressivas de autoritarismo político, administrativo e pedagógico, como a gestão escolar democrática, liberalização das relações educativas, inovação das formas de avaliação escolar e prática instituída de diálogo com as autoridades educativas; - modificação dos objetivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando romper-se com o isolamento das escolas relativamente à comunidade envolvente e a subordinação aos interesses das minorias sociais; - cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - transformações na formação de professores e revalorização do estatuto socioprofissional dos docentes; - desenvolvimento de planos de combate ao analfabetismo; - adoção de medidas de discriminação positiva em relação aos trabalhadores, como o ensino noturno; - a criação, no ensino primário, do regime de fases em substituição das classes; - a unificação do ensino secundário, ambos na perspectiva da promoção de igualdade de oportunidades no sistema escolar.

Assim, verificaram-se, em Portugal, mudanças em várias dimensões da educação: inclusão, gratuidade, combate ao analfabetismo, unificação do ensino secundário, conteúdos da aprendizagem, avaliação, orientação e inovação curricular, discriminação positiva, estatuto docente (formação, valorização), relações institucionais, relação escola-comunidade, função da escola (tentar acabar com a reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais), controlo de frequência escolar, orientação vocacional e preparação pré-profissional, práticas de gestão pedagógica e administrativa. A implementação de reformas educativas, para a mudança e inovação em educação, surgiram dos debates em torno das políticas que acompanharam ciclos, em consonância, com as ideologias convergentes com o que se passa noutros países da Europa.

Com o intuito de sequenciar discursos marcantes nas ideologias e discursos educativos abordamos uma parte da reflexão realizada por Teodoro e Aníbal (2007) sobre as políticas educativas e os discursos que as fundamentam, numa época de integração de Portugal no espaço europeu.

De 1995 a 2002 – há uma tentativa de mudança nos discursos políticos, de forma a cortar com as políticas educativas dos governos anteriores, dando especial destaque ao abandono da ideia da reforma *top-down* e enfatizar a participação como fundamento da democratização. Surge então o *Pacto Educativo para o Futuro* que permite a partilha e complementaridade de responsabilidades. Neste contexto, o hibridismo da política educativa surge mais patente. Insiste-se nos conceitos de igualdade de oportunidades e de inclusão, transpostos para medidas como as que criam os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os Currículos Alternativos. Os TEIP, criados em 1996, surgem para dar oportunidade às escolas de se associarem, em territórios educativos de zonas carenciadas, para garantir o percurso escolar dos alunos, implementando medidas facilitadoras da concretização dos seus Projetos Educativos. No mesmo ano surgem os Currículos Alternativos, medida que gerou polémica nos meios educativos e académicos, tendo sido tomada por uns como inovadora de combate ao insucesso, foi, por outros, tida como segregadora, equipara a um «gueto» social.

De 2002 a 2004 assiste-se a um novo apagamento do discurso construtivista. Verifica-se uma tendência discursiva de valorização dos resultados e consequente regulação, através da avaliação externa e da publicação da qualidade educativa de cada estabelecimento escolar.

A partir de 2005 o novo ciclo de governação assenta em discursos de emergência de políticas de racionalização que pretendem:

- i) «moralizar» o sistema da escola pública como fator de justiça social e promoção da igualdade de oportunidades;
- ii) promover o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil.

Os debates educativos em Portugal demoraram quase um século para se fazerem sentir. A necessidade de expandir a educação escolar à população e fazer alterações curriculares foi sentida pelo distanciamento a que nos encontrávamos em relação a outros países da Europa. Foi nesta pressão que, a mais de metade do século XX, emergiram os debates sobre a massificação. Apenas na década de 70 se começa sentir a preocupação com a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos e daí emerge, também, a necessidade de descentralizar a educação. Contudo, esse processo prolongou-se no tempo e, em Portugal, ainda há um longo caminho a percorrer.

1.3. Da descentralização à autonomia

A investigação tem comprovado que a autonomia das escolas se desenvolveu em correntes de pensamento que, em função do horizonte temporal, influenciaram, em maior ou em menor grau, as medidas dessa autonomia. Todavia, os debates parecem ter acrescentado pouco às possibilidades da sua concretização e continua a ser vista como

uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino. Quer se trate de um país que esteja a relançar um processo já iniciado nas últimas décadas (Bulgária, República Checa ou Portugal), quer de um país que esteja a dar os primeiros passos no sentido da autonomia das escolas (Alemanha, Luxemburgo e Roménia), a questão centra-se agora numa análise atenta das responsabilidades a transferir (Eurydice, 2007, p. 10).

Um modelo que ajuda a descentralizar o processo de tomada de decisões é o School-Based Management (SBM). Esta é uma estratégia de referência que emergiu dos movimentos de reforma na educação dos anos 80. Muitos distritos implementaram este método de gestão financeira, gestão curricular e decisões sobre os recursos humanos. Neste sentido, há vários argumentos sólidos para defender a introdução do SBM. Os cinco mais recorrentes caracterizam-se por serem: mais democráticos, mais relevantes, menos burocráticos, mais responsabilizadores e por haver maior mobilização de recursos. Este movimento descentralizador pretende a autonomia para a gestão escolar e insere-se na lógica gestionária cujo objetivo “é o de aumentar a ‘eficácia’ e a ‘eficiência’ da escola reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correta aplicação dos meios que lhe são distribuídos” (Barroso, 1995, p. 7).

A *Education Reform Act*, aplicada em Inglaterra em 1988 pelo governo de Margaret Thatcher, foi o exemplo destas políticas. Esta lei mudou, fundamentalmente, a relação entre o Departamento de Educação e Ciência e as autoridades educacionais locais na Inglaterra e no País de Gales. Segue o padrão de dar ao governo central mais poderes legais e reduzir a capacidade das autoridades locais para estabelecer políticas. Definiu um novo papel para as autoridades educativas locais. Atribuiu novas responsabilidades às escolas, alterando o papel da autoridade local tanto do alto (Departamento de Educação e Ciência) quanto de baixo (a escola e os pais) (Education Reform Act, 1988).

No que respeita a Portugal, as políticas da autonomia das escolas públicas remontam a 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e podem ser situadas em **três momentos fortes**: 1989, 1991 e 1998 (Barroso & Menitra, 2009).

O *decreto-lei n.º 43/89* foi, em Portugal, o primeiro documento que pretendeu contrariar a tendência *top-down* referindo, no preâmbulo, que “a mudança da administração educacional inclui (...) como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola”. Estabelece o princípio de que a autonomia se efetiva a nível cultural, pedagógica, financeira e administrativa por competências próprias. É, também, instituído que os estabelecimentos escolares são os principais locais de decisão educativa, designando os professores como agentes de decisão curricular. Neste sentido, anuncia os domínios a que se aplica referindo que

a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do

peçoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos (...) na gestão administrativa e financeira (Preâmbulo).

Este decreto estabelece o regime jurídico da autonomia às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos e às escolas de ensino secundário, omitindo o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, não passou de um *Decreto-discurso* pela indefinição que o caracteriza e pela sua não aplicabilidade, na prática. (Teixeira, 2011)

O *Decreto-Lei n.º 172/91*, de 10 de Maio define o novo *Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolar* que prevê: a criação de mecanismos de articulação entre a escola, pais e comunidade escolar; a separação entre os órgãos de direção e gestão e o desenvolvimento de uma maior autonomia nos vários aspetos pedagógicos, culturais e administrativos. Este decreto refere também a autonomia, mas já como um dado adquirido, embora seja apenas e ainda uma “autonomia decretada” (Barroso, 1998). Foi objeto de avaliação durante três anos pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). Esta avaliação foi crítica em relação ao modelo, recomendando que se procedesse a uma reforma da administração da educação (Lima, 2006).

O programa de reforço da autonomia das escolas, que está na base do *Decreto-Lei n.º 115-A/98* de 4 de maio, atribui às escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário o poder de exercer, através de competências próprias, nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades, na avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos escolares e na formação e gestão do pessoal docente. Barroso (2001) fez um estudo sobre a implementação deste Decreto e refere que:

o balanço final que se pode tirar dos estudos efetuados mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista (...) Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes (...) No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efetiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os «contratos de autonomia» podem ser decisivos (p. 21).

Relativamente à política de autonomia das escolas públicas a investigação aponta para um conjunto de **princípios** que se experimentaram em Portugal, desde os finais da década de 80 do século XX, e que propunha alterações em várias dimensões:

- i) a *administrativa*, que comporta um conjunto de medidas que, sob o referencial genérico da “autonomia da escola”, se traduziram numa transferência de competências de níveis superiores da administração para o estabelecimento de ensino, por vezes mais retórica do que efetiva;
- ii) a de *gestão*, onde se integram as medidas que, ao longo do tempo, foram alterando a legislação sobre a administração e gestão das escolas, pretendendo “corrigir” pretensos “desvios” da “gestão democrática” e, simultaneamente, melhorar a qualidade e eficácia da sua gestão;
- iii) a *territorial*, que compreende o conjunto das intervenções justificadas pela

necessidade de promover soluções mais adequadas aos contextos/comunidades locais, que se traduziram em diferentes modalidades de “territorialização das políticas educativas” onde os TEIP surgem como exemplo mais visível;

- iv) a de *avaliação das escolas e do ensino*, onde emergem os processos de “avaliação externa e interna” e, em paralelo, com os exames nacionais e a avaliação aferida, pretendendo avaliar o “sistema” e introduzir mudanças no seu conjunto sem deixar de olhar a sua unidade base;
- v) a do *equipamento educativo*, que congrega as intervenções que alteraram a tipologia das escolas, agregando graus de ensino e construções escolares e de que os agrupamentos de escola e o encerramento das escolas rurais, com menos de 10 ou 15 alunos, são os exemplos mais recentes;
- vi) a do *espaço social*, que comporta o conjunto de medidas que, sob o princípio da “comunidade educativa”, identificaram e instituíram formas de “partenariado”. (Barroso, 2007, p. 13)

As tentativas de mudança ao nível da autonomia na administração das escolas começou a sentir-se em Portugal na década de 80 do século XX, com a publicação de legislação que, pela primeira vez aborda, esse conceito. Entretanto, outras propostas vieram reforçar a necessidade de descentralização até à atualidade. Contudo, ainda hoje a autonomia no seu verdadeiro sentido está apenas decretada e ainda não é sentida pelos gestores escolares. É ainda uma autonomia regulada pela Tutela o que impede que se sintam avanços significativos a esse nível.

1.3.1. Da Autonomia da escola à possibilidade de decisão curricular

A escola idealizada aspirava a uma autonomia assente em pressupostos de inovação, mudança e poder de decisão organizacional e curricular. Estes ideais emergem dos debates das últimas décadas, contudo, esta “batalha penosa” (Fullan, 1993) que se tem vindo a desenrolar tem tido resultados pouco satisfatórios (Canário, 2005). A este propósito Teixeira (2011) refere que “um mesmo modelo de administração para todas as escolas públicas, centralmente dirigido a partir dos Ministérios de Educação (...) não é a resposta apropriada para a melhoria das performances escolares que se visa alcançar” (p. 6).

Na mesma linha de pensamento, Leite (2003), reportando-se à reforma curricular de finais dos anos 90, considera que ela resultou do distanciamento entre a teoria e a prática, entre os decisores e executores recorrendo a processos de planificação detalhada das ações, para que posteriormente se pudesse controlar a evolução da sua execução. Parece, assim, que podemos sustentar a ideia de que à autonomia das escolas estão associadas restrições financeiras e uma forte vigilância e controlo. Esta é, aliás, uma visão que parece poder ser associada a diferentes sistemas educativos e não apenas a Portugal: “Independentemente do modelo escolhido (...) o facto de a autonomia ter sido determinada ao nível central através de procedimentos legislativos permite afirmar que foi imposta às escolas em quase todos os países” (Eurydice, 2007, p. 14). Sendo, neste raciocínio, a autonomia imposta às escolas, estas tiveram de desenvolver novas competências ao nível de gestão financeira, pedagógica e curricular, o que lhes exigiu um tempo de aprendizagem que as escolas não tiveram, para além de não terem tido o apoio necessário na implementação de medidas relacionadas com a autonomia (Leite & Fernandes, 2007).

Contudo, o que está em debate não se limita apenas à pretensão de independência dos serviços centrais do Estado em relação às escolas, mas sim ao que aí se faz, que tem de ser assumido face às instâncias sociais que legitimam a sua existência. Uma escola que assume a sua autonomia, acolhe os seus objetivos, toma decisões, opta por estratégias e que consegue refletir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo (Alves-Pinto, 1995).

Sendo assim, a autonomia e a descentralização, “como incremento da capacidade de tomada de decisões a nível de escola, parece ser uma condição estrutural necessária, ainda que não suficiente, para envolver os agentes na tomada de decisões, no compromisso coletivo e na aprendizagem da organização” (Bolívar, 2007, p. 32).

Parece ser consensual a ideia de que a autonomia se concretiza no desenvolvimento de um projeto educativo comum, determinado por critérios de territorialização. **O Projeto Educativo** é, nesta perspetiva, um contrato vinculativo e de compromisso de todos os membros da comunidade educativa com um objetivo comum, resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas (Antúnez, 1992). É a expressão da identidade da instituição e representa o produto da negociação entre os diferentes interesses e formas de avaliar a realidade local, envolvendo os atores. É um documento estratégico ao serviço da construção da conceção de escola pluridimensional: um centro de educação e não apenas um centro de instrução.

O **projeto educativo** deverá:

- i) *funcionar como ponto de referência* para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos (já que é um documento de planificação global);
- ii) *garantir a unidade de ação* nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- iii) *ser o ponto de partida* da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);
- iv) *servir de base à harmonização das atuações* dos professores dos mesmos alunos;
- v) *promover a congruência dos aspetos organizacionais* e administrativos com o papel educativo (Carvalho & Diogo, 1994).

Num estudo realizado por Pacheco e Pereira (2007) verificou-se que os projetos educativos não obedecem, na prática, às orientações que estão na base da sua elaboração, porque se tornaram documentos de ritualização escolar para os professores. Também, essa dificuldade tem a ver com uma cultura escolar que continua a impor a existência de “um currículo uniforme para todo o território português, que detalha em pormenor todos os seus elementos e os modos de o concretizar para que os professores o cumpram rigorosamente tal como é por outros concebido” (Leite, 2006, p. 72),

Depois das críticas tecidas aos *currículos de tamanho único pronto-a-vestir* (Formosinho, 1991), organizados “numa lógica de uniformização uniformizante que ignora as realidades e os agentes educativos locais, que pretende educar todos como de apenas um se tratasse que desacredita na capacidade dos professores assumirem funções na configuração do currículo” (Leite, 2006, p. 72) abre-se o debate sobre a necessidade de adequar o currículo a cada contexto territorial. Neste sentido, era necessário que se concretizasse a gestão curricular local, para que as instituições educativas se assumissem como *escolas curricularmente inteligentes*, que não dependessem só de orientações exteriores, porque é nelas que “ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que

envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p. 75). Já em 1997, com o Despacho 4848/97 de 30 de julho, foi veiculada esta visão de escola ao apontar-se para processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local, no sentido de envolver as escolas na identificação dos problemas e dar-lhes mais autonomia na gestão do curricular.

A distância, que até há poucos anos se fez sentir, entre a necessidade de mudança na estrutura curricular e a sua efetivação deve-se ao analfabetismo patente durante décadas em oposição à escassa percentagem de elites instruídas. Nesse contexto, a estrutura dos currículos era emanada pelo poder central, que por sua vez, se torna prolífico na produção legislativa, normativa e prescritiva. A escola configurou a sua cultura organizacional neste padrão. Da mesma forma, os professores incorporam a perspectiva de execução normativa e do cumprimento de matérias, normas, tempos, etc. Tal déficit de decisão curricular por parte dos professores na sua prática de ensino quotidiana, implica que assim se afastem cada dia um pouco mais da sua afirmação como profissionais plenos. (Roldão, 2010). Aqui, estamos perante duas grandes dimensões da vida das escolas, quanto ao plano de decisão organizacional e do trabalho dos professores em sala de aula.

Da análise dos documentos de gestão produzidos nas escolas evidencia-se um abundante número de referências a decisões orientadas para grandes princípios de autonomia, formação integral do aluno, diferenciação curricular ou pedagógica. Segundo Roldão (2015), destas emergem outras tantas verbalizações retóricas que se assumem como legitimação dos mais variados tipos de soluções.

Nesta visão da autonomia das escolas, consideramos que o caminho tem sido o da evolução progressiva, nomeadamente no que diz respeito à gestão de currículos. Todavia, é importante termos em consideração as advertências de Bolívar (2007) quando, numa excelente abordagem sobre os processo de mudança educacional, argumenta que:

as escolas têm autonomia para desenvolver o currículo, mas (...) deverão preocupar-se por alcançar os *standards* estabelecidos. Se uma chave do funcionamento da escola (...) é que a sua estrutura está «debilmente articulada», funcionando cada um dos professores independentemente no espaço «sagrado» da sala de aula, a *reforma baseada em standards* pretende incidir nesta dimensão: os professores devem esforçar-se na sala por atingir as metas projetadas para os alunos e dar conta disto a nível da escola (p. 24) (Grifos do autor).

Em Portugal, embora não sejam abundantes os estudos sobre autonomia e os efeitos gerados, há alguns estudos que importa convocar. Um desses estudos (Teixeira, 2002) designado “O estado da educação na voz dos seus profissionais” constata que a maioria dos atores educativos não considerou que a autonomia tivesse aumentado, decorridos quatro anos sobre a publicação do Decreto-Lei 115-A/98. Contudo, no mesmo estudo, os executivos afirmaram que a autonomia aumentou no que diz respeito a pequenas decisões. Tais evidências conduzem a autora a concluir que depois de vinte anos da publicação do primeiro diploma legal que decreta a autonomia das escolas, estas continuam sujeitas a um conjunto de normas emanadas do Ministério da Educação que lhes limitam a margem de manobra para criar novas formas organizativas (Teixeira, 2011).

Também Leite e Fernandes (2007) procederam a um estudo sobre a implementação dos agrupamentos de escolas no concelho do Porto e concluíram haver uma grande distância entre o tempo que levou entre a idealização do modelo de gestão e autonomia

das escolas e a implementação dos Agrupamentos e o quão longe ainda estamos das intenções que lhe estiveram na base. Nesse estudo pôde constatar-se existir um grande hiato entre as expectativas, face às possibilidades que o Agrupamento podia vir a oferecer e a situação real. No entanto, o desfazamento maior parece ser nos temas relacionados com questões que pressupõem novas conceções de escola, de professor e de currículo, nomeadamente, nas condições para a concretização da autonomia.

Os estudos têm revelado que a descentralização por si só não corresponde a uma melhoria educativa se não existir um sistema de apoio que capacite as instituições educativas a levar a cabo a mudança e para não se limitar esta apenas no modo de organizar/administrar as escolas. Para que haja mudança há que permitir um Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola (DCBE). Assim o DCBE pode ser entendido como um estágio avançado de descentralização, na medida em que a escola e a comunidade podem gerir o currículo, construindo processos e métodos de trabalho próprios e que podem ser refletidos e reestruturados materializando-as num plano de ação (Bolívar, 1996).

Para Fullan (1993) as razões que estão subjacentes ao fracasso das reformas são a complexidade das situações que impedem de a pôr em prática e as estratégias pouco adequadas. Contudo, concordamos com Bolívar (2007) quando refere que na conjuntura pós-moderna as organizações com futuro serão aquelas que tenham capacidade para aprender. Como adverte o autor, “a crescente tendência para a descentralização e a demanda de autonomia poderiam fazer com que considerássemos que o papel da política governamental é passivo ou, quando muito, avaliador do controlo dos resultados” (p. 18).

Do exposto parece sobressair a ideia de que são necessárias, simultaneamente, estratégias centralizadas e descentralizadas para que se verifique o equilíbrio entre um marco nacional e permitir uma margem de liberdade para que as escolas procedam ao seu próprio desenvolvimento curricular.

As teorias curriculares da pós-modernidade questionam o que é que a escola ensina, procedendo a uma abordagem do currículo como resultado de uma seleção que é realizada por quem detém o poder. As correntes neomarxistas entendem essa seleção como o poder legitimado pelo Estado para impor as suas ideologias. Outras perspetivas prevalecem nos estudos curriculares. A perspetiva da Nova Sociologia da Educação, a Reconceptualização Curricular e os Estudos Culturais propõem um projeto de educação transformador como meio de libertação do sujeito. Giroux tece uma forte crítica ao modelo curricular vigente na, por se centrar num único modelo como referência – o modelo europeu de cultura e de civilizações (Sousa, 2007). Esta crítica ganha mais sentido se considerarmos a escola como alicerce essencial ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, uma instituição cultural mundial.

Acreditando nas leis herméticas, nomeadamente na lei dos opostos ou da polaridade na qual está implícita uma relação de complementaridade e não de negação, sendo a escola um espaço de cultura mundial, ela é também um espaço onde interagem pessoas, pelo que é de extrema importância compreender o lado relacional/emocional do trabalho dos professores não apenas como algo idealista, mas também como uma das formas de intervir politicamente. Este é outro aspeto da mudança educativa. Por isso, “o mundo da vida (*lebenswelt*) volta a um primeiro plano e a política da vida dos professores tem de ser articulada com a política educativa se não se quer que a incidência negativa nas vidas dos professores possa arruinar as pretensões das reformas educativas” (Bolívar, 2007, pp. 40-41). É nesta linha de raciocínio que Leite & Fernandes (2007) sustentam que os “pressupostos de autonomia e inovação curricular (se) confrontam na prática com

medidas de regulação e controlo fortemente centralizadas que têm inibido o exercício anunciado de autonomia curricular das escolas e dos professores” (p. 55).

Com efeito, os estudos têm demonstrado (Fernandes, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001) que as orientações das reformas influenciam o modo como os professores se posicionam face ao currículo e aos processos do seu desenvolvimento. A este propósito, o próprio Ministério da Educação refere que as reformas educativas, com abrangência nacional, têm demonstrando ao longo do tempo a sua relativa ineficácia como fatores de mudança e inovação das práticas educativas (ME/DEB, 1996).

É também de relembrar a proposta feita no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) quando “insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os atores à altura de nela participarem” (p. 24).

A partir do que foi exposto, podemos concluir que as políticas educativas em Portugal caracterizam-se por diferentes fases e processos muito lentos, em função de cada época e transformação social seguindo as tendências de outros países. As primeiras mudanças de paradigma foram assumidas ainda numa época de ditadura, na tentativa de escolarização da população, implementando alterações nas estruturas curriculares e administrativas. Assim, se foi investindo no sentido de edificar a escola tendo em vista a diferenciação entre educação e instrução. Procurou-se impor a educação de forma a promover a ordem social, através da inculcação ideológica e da doutrinação moral. Nessa época, a educação não objetivava a ascensão social, mas limitava-se às aprendizagens básicas do saber ler, escrever e contar. Este era o tipo de conceção de educação salazarista. Até à década de 40 o ensino era compartimentado, a escola e a Igreja caminhavam na par na educação, existia o livro único, a escolaridade obrigatória era extremamente reduzida. Na década de 50, denota-se uma forte modernização da economia portuguesa da qual emergia a necessidade de ultrapassar as elevadas taxas de analfabetismo. Contudo, as grandes mudanças só se farão sentir na década de 60 com o esforço no sentido de democratizar o ensino. A reforma de Veiga Simão representou uma conceção oposta aos princípios básicos da educação daquela época, pondo em causa a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases dos professores.

A partir da Revolução de Abril de 1974 as políticas educativas encaminham-se no sentido de resolver o problema da baixa escolarização dos portugueses. Traduziu-se na necessidade de alargar a escolaridade obrigatória, promover políticas de igualdade de oportunidades, e implementar a autonomia das escolas.

Os estudiosos das políticas educativas têm salientado a complexidade, a heterogeneidade, e o hibridismo, das tendências das últimas décadas. A transição do Estado Novo para a Democracia, as ideologias que marcaram o campo educativo a partir de 1974, a emergência de um neoliberalismo educacional de tipo mitigado, os elementos de extração democrática das reformas da educação pública, as tendências de regulação, desregulação e privatização e os processos envolvidos na elaboração da agenda da política educativa, no contexto de dinâmicas de globalização e de europeização das políticas públicas.

A escola que se foi concebendo caminhava no sentido da autonomia. O processo de implementação da autonomia assentou em princípios de inovação e mudança, promovendo a descentralização, passando, apenas em teoria, o poder de decisão organizacional e curricular para as instituições educativas. Esta aspiração emerge dos debates das últimas décadas, contudo, os resultados não têm sido o que era expectável

porque centra-se num mesmo modelo de administração para todas as escolas públicas, centralmente dirigido pelo Ministério da Educação. Por outro lado, a autonomia escolar está comprometida pelas restrições financeiras, vigilância e controle do da tutela. Ou seja, a autonomia em Portugal, à imagem de outros países, foi imposta às escolas, sem que se tenha prestado o suporte necessário para a sua efetivação.

Subjacente a toda as fases de procura de mudança nas políticas educativas está o princípio da igualdade de oportunidades. Em Portugal, a década de 90 foi marcada por uma manifesta preocupação, por parte do Governo Central, de implementação de medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de inclusão. É dessa preocupação que surgem os programas TEIP cujo foco foi o combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce da escolaridade.



2. DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ÀS PRÁTICAS TERRITORIAIS

Neste capítulo focamo-nos em **três pontos** essenciais para perceber os caminhos percorridos para chegar à medida de política educativa que é o Programa TEIP, a referir:

- i) *A igualdade de oportunidades*, que se pretende estruturadora da linha evolutiva da educação em Portugal e das gramáticas discursivas que a envolvem;
- ii) *A Valorização do “local” como educação prioritária*, que admite a relação da escola com o território local, como medida para inverter a universalização e uniformização, para a promoção da igualdade de oportunidades e para atenuar os desequilíbrios regionais existentes;
- iii) *Os TEIP numa política de territorialização da educação*, dando conta das medidas legislativas que o enquadram. Esta leitura legislativa é cruzada com os resultados de alguns estudos já desenvolvidos sobre esta medida da política educativa. Apresentamos também alguns elementos relativos a políticas internacionais que tiveram influência na agenda das políticas educativas desenvolvidas em Portugal.

2.1. Da Igualdade de oportunidades à Educação compensatória

Para perceber o papel da igualdade de oportunidades na construção de uma escola democrática, foi, para nós, necessário proceder a uma incursão pelos debates que, ao longo das últimas décadas, sobre ela se têm ocupado as diferentes áreas das ciências sociais.

As políticas educativas procuram, em cada época, responder às desigualdades relacionadas com fenómenos sociais. Porém, tal como afirma Perrenoud (2002) “o sistema educativo muda lentamente. Entre o enunciar de uma ideia, de um programa, de uma reforma e da sua concretização em larga escala, podem decorrer vários anos, durante os quais a mudança não existe no seu estado definitivo” (p. 23).

Existe, ainda uma conceção meritocrática da igualdade de oportunidades. Esta conceção foi potenciada no período do pós-guerra, pela necessidade de reconstrução e expansão económica que implicava a ação da escola no sentido de identificar os talentos necessários à reedificação da sociedade. É uma época na qual esta era altamente seletiva. Nesse período homogeneizavam-se os sistemas educativos, nomeadamente na escolaridade básica, à qual todos deviam ter direito, embora sem diferenciações pedagógicas, para todos o mesmo currículo, os mesmos métodos, os mesmos manuais, para que sobrevivessem apenas os talentosos.

Na primeira metade do século XX, em Inglaterra e nos Estados Unidos, fazia-se sentir a divisão entre a escola privada e a pública, em que as primeiras eram frequentadas por alunos oriundos da classe social mais alta e as segundas por alunos de classe social mais baixa. Nesta época era evidente a segregação e a divisão entre raças. Existiam escolas de negros e escolas de brancos. Começam então a surgir os debates em torno desta

segregação e dos efeitos que daí derivavam pelas desigualdades de oportunidades que se faziam sentir.

Foram muitos os teóricos que fundamentaram as possíveis causas e consequências das desigualdades, apresentando diferentes abordagens em função dos contextos sociais dos seus países e da fase histórica que caracterizavam cada época. Os debates sobre estas foram essenciais na procura de soluções para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à escola e no logro do sucesso educativo.

Na década de 1960 surge um novo paradigma, a *Teoria do Capital Humano* (TCH), que encara a educação como uma dimensão fulcral na prosperidade económica, ao estabelecer uma relação entre educação e economia (Olssen, Codd, & O'Neill, 2004; Powers, Fischman, & Berliner, 2016). Por outro lado, a sociologia da educação referia a pobreza, a classe social e a raça/etnia como variáveis a ter em conta nas dimensões do insucesso escolar. Com este paradigma pensava-se estarem criadas as condições necessárias para que a igualdade de oportunidades se pudesse efetivar. Em 1964, o *Civil Rights Act*, nos EUA, acaba com a segregação racial e passa a ser proibido o tratamento desigual tanto relativo à raça, como nacionalidade, religião ou sexo. Também Coleman (1966) refere uma mudança paradigmática que se começa a sentir, emergindo num novo sentido na conceção da igualdade de oportunidades. Este novo paradigma tem em conta os efeitos da escolarização (Ferraz, Neves & Nata, 2018).

A cada mudança paradigmática surgem novas teorias que procuram explicar as causas do insucesso escolar. Até finais da década de 60 a *teoria dos “dons”* marcou o debate sociológico. Esta teoria tornou-se à época o fundamento para a seletividade. Embora os defensores desta teoria fizessem emergir a discussão sobre a igualdade de oportunidades de acesso à escola, não valorizavam as vivências, as aprendizagens e o contexto de origem de cada aluno (Canário, 2000; Benavente & Correia, 1980; Cortesão & Torres, 1990). As reações a esta teoria fundamentaram a intencionalidade desses estudos para o favorecimento do capitalismo (Baudelot & Estabélet, 1971). A teoria dos “dons” ou dos “dotes” individuais vigorou desde o final da 2ª Guerra Mundial até ao final da década de sessenta como teoria explicativa das causas do insucesso escolar. A teoria em causa explica o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja, era a inteligência de cada um que ditava o sucesso na escola (Cortesão & Torres, 1990). Deste modo, a teoria dos “dons” assenta na origem animal do Homem e no carácter fisiológico de toda a atividade psíquica. Atribui-se à natureza do indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades intelectuais e considera-se que as mesmas eram determinadas pela hereditariedade (Benavente & Correia, 1980). As perspetivas hereditárias assentam no princípio de que a inteligência da criança é de origem hereditária e que a genética é responsável pelas diferenças entre classes sociais.

Mas, para Bourdieu e Passeron (1964):

as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer ‘dons’ naturais (que serão sempre hipotéticos enquanto pudermos atribuir a desigualdade escolar a outras causas), mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso [...] Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação (p. 37).

Assim, a escola, constituída pela cultura das classes dominantes, ao não valorizar a

dimensão académica associada a modelos culturais diferentes, pune os alunos com uma cultura familiar afastada da escolar. No entanto, o sucesso académico dos alunos socioculturalmente mais favorecidos é consequência das conexões culturais e das vantagens decorrentes do capital cultural herdado.

Por outra parte, as *Teorias da Reprodução Conflitual* focavam a natureza coerciva da sociedade e a estratificação da sociedade postulando que os sistemas sociais estão divididos em grupos dominantes e dominados em que o grupo dominante também impõe os seus próprios valores e a sua visão do mundo aos seus subordinados (Parelius & Parelius, 1987). Esta teoria é desenvolvida por diversos autores, entre os quais se destacam Karl Marx e Max Weber. Para o primeiro, a organização social é marcada pelo trabalho, que garante a subsistência. Weber desenvolve uma perspetiva mais complexa sobre a estratificação social. Para ele, a classe (poder económico), o status (prestígio social), e o poder (poder político) são as três fontes de desigualdade social. No entanto, ambos perspetivam o conceito de classe em função do poder económico. O status ou prestígio social é uma outra dimensão promotora da desigualdade social, numa perspetiva dos modos de comportamento social ou estilos de vida. A terceira dimensão apontada como causa das desigualdades é o poder, enquanto oportunidade dos indivíduos poderem impor a sua própria ação tendo influência sobre os outros (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 42).

As mudanças educativas são respostas a transformações das estruturas económicas. Os alunos são convencidos de que o sistema educativo recompensa quem trabalha. No entanto, esta premissa não se verifica. O que acontece é que o sistema educativo premeia, de forma diferente, os alunos conforme os seus estratos sociais: os alunos oriundos de classes mais altas constituirão, no futuro, essas mesmas classes; enquanto os alunos de classes desfavorecidas permanecerão em classes socioculturais e economicamente desfavorecidas. Partindo deste pressuposto, a desigualdade inculcada pela escola reproduz a divisão da sociedade e a posição social é herdada de geração em geração. Assim, o sistema educativo dá a ideia de promover e desenvolver a igualdade de oportunidades “com o conjunto de crenças cuja reprodução é assegurada através da inculcação deliberada dos conceitos modernos de justiça distributiva através da escolarização” (Bowles & Gintis, 1998, p. 5).

Os estudos de Bernstein (1975), em Inglaterra, evidenciam o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, referindo que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controlo social. Assim, a construção destas dimensões em educação envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, aponta as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. Baudelot e Estabelet (1971) realizaram estudos em França dos quais concluem que o sistema educativo reproduz as relações sociais do mundo do trabalho. No entanto, é sobretudo através de Bourdieu e Passeron (1970), que a corrente do conflito mais contribui para a análise da escola, quando procuram explicar a forma como a sociedade se reproduz e qual o papel da escola nessa mesma reprodução. Estes autores postulam que é preciso ter em conta a dimensão do arbítrio cultural, ou seja, o facto das significações que definem uma determinada cultura serem arbitrárias, pois “a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de algum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por alguma espécie de relação interna à *natureza das coisas* ou a uma *natureza humana*” (p. 28).

Em França com os estudos sobre a função das escolas face à hierarquização económica das famílias dos alunos e à distribuição dos recursos sociais (Baudelot &

Estabelet, 1971), surgiram conceitos associados à questão da reprodução das desigualdades sociais na escola (Bourdieu & Passeron, 1970). Foram também de contribuição nesta matéria as pesquisas da Escola de Stanford (Levin, 1984) e os estudos sobre a relação da igualdade de oportunidades com o rendimento escolar dos alunos.

Opondo-se à teoria dos dons, a *teoria do capital cultural* postula que todos os alunos são portadores de um capital ou herança cultural adquiridos nos diversos tipos de socialização que vivenciou (familiar, social, escolar) (Bourdieu, 1989; Bourdieu & Passeron, 1970; Benavente, 1990).

Reportando-nos à realidade portuguesa, na década de 90, já sob a influência de experiências e estudos europeus, verifica-se uma manifesta preocupação na implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades e de inclusão. É neste contexto que se situam os programas de educação compensatória, nomeadamente os TEIP e os designados percursos curriculares alternativos, focalizando a sua ação no combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce da escolaridade. Para Iturra (1990) o insucesso escolar é um “falhanço” da escola pela dificuldade que esta tem de treinar quem já tem um conhecimento cultural do real. Esta realidade assenta em dois pressupostos: ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar. Assim, o insucesso escolar surge como um conceito de discrepância entre o que a educação escolar exige e o que os alunos são capazes de dar.

Por outro lado, os programas de educação compensatória começaram por ser desenvolvidos nos Estados Unidos, entre 1963 e 1969, com o Presidente Lyndon Johnson, no âmbito da guerra contra a pobreza erigida como um dos principais objetivos do seu mandato político, com o intuito de integrar socialmente as minorias. Em pleno auge de um otimismo reformista e liberal, entendia-se que os graves problemas de racismo, pobreza e marginalização poderiam solucionar-se com o investimento de somas avultadas de dinheiro na melhoria da escolarização das crianças negras e desfavorecidas do ponto de vista social, cultural e económico (Currás Fernández, 2014). Assim, a Educação Compensatória emerge da necessidade de promover o sucesso educativo de crianças oriundas de meios socioeconomicamente desfavorecidos. Mas, depois de se verificarem resultados pouco significativos, houve um progressivo desinvestimento e descrédito por parte dos decisores políticos (Cicirelli, 1969; Illich, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Smith, 1987). Entretanto, devido à crise petrolífera da década de setenta, os níveis elevados de desemprego, bem como os graves problemas sociais e económicos, conduziram a um ceticismo generalizado quanto ao papel central do Estado na definição das políticas públicas (Halsey & Sylva, 1987; Melo, 2010).

Depois dos Estados Unidos surgiram também programas de educação compensatória em países europeus, nos anos 1970-1980, época em que, segundo Rochex (2011),

a transição de um sistema educativo segmentado e elitista para um sistema unificado e meritocrático (modelo da *comprehensive school* ou do colégio único) parecia uma das condições essenciais para o progresso social e para a redução das desigualdades de destinos escolares e socioeconómicos (p. 872).

Os primeiros programas de educação compensatória desenvolveram-se numa lógica de prevenção contemplando os alunos do pré-escolar, considerando ser essa a fase na qual seria possível corrigir lacunas ao nível dos conhecimentos e competências apresentadas pelos alunos desfavorecidos, lacunas essas que se viriam a transformar em fortes handicaps futuros. Estes pressupostos foram, entretanto, abandonados na década dos 70

do século XX dando lugar aos pressupostos de que se deveria promover a interação entre os atores educativos, relevando as variáveis que poderiam influenciar o percurso escolar dos alunos. Defendia-se, à época, que a desvantagem educativa dos alunos se devia essencialmente às carências do meio familiar ou social a que pertencem, considerando que estas desigualdades poderiam ser compensadas e que a escola era o melhor meio para consegui-lo (Currás Fernández, 2014).

No entanto, a construção do conceito de educação compensatória e a forma como foi implementado foram alvo de críticas. Bernstein (1971) identificou novas categorias educativas para definir “crianças de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são inadequadas, ou sobre a educação de crianças negras de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são cronicamente inadequadas”. Este autor distingue “os culturalmente carenciados”, “os linguisticamente carenciados”, “os socialmente desfavorecidos”, e, neste sentido, “a noção de «educação compensatória» foi introduzida como meio de transformação do estatuto dessas crianças” (p. 148). Estas categorias simbolizam o estigma de que as famílias – ou, pelo menos, algumas delas – são sistemas deficitários que dependem da educação escolar para ascender socialmente. Este autor advertiu das possíveis consequências pelo facto do sistema educativo ter construído um conjunto de normas e de valores que estruturam a conduta dos seus atores e que definem também o saber transmitido. A linguagem utilizada nos contextos restritos dos alunos de classes mais baixas não é se constitui dos mesmos códigos linguísticos utilizados pela escola. A partir disso, Bernstein procurou compreender a relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar, partindo dos dados concretos segundo os quais os estudantes da classe média obtinham melhores resultados académicos, contrariamente aos da classe mais baixa. Segundo este autor, a estruturação das instituições educativas coloca barreiras aos alunos, na medida em que os oriundos de contextos desfavorecidos não correspondem à cultura escolar, por se pautar por códigos com os quais nunca se familiarizaram e por isso enfrentam uma linguagem que desconhecem.

Na tabela seguinte apresentamos uma síntese dos resultados obtidos pela implementação dos programas de educação compensatória.

Tabela VII - Resultados dos Programas de Educação Compensatória

Aspeto Temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Os benefícios dos programas de Educação Compensatória são visíveis imediatamente a seguir à intervenção, mas dissipam-se facilmente com o passar do tempo; - As crianças desfavorecidas perdem mais rapidamente as suas aprendizagens do que o resto dos seus colegas; - Ainda que algum aluno de educação compensatória se consiga integrar plenamente no sistema normal, a realidade é que a maioria permanece ou retorna ao programa.
Aspeto Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - São mais eficazes os programas cognitivos de carácter didático, centrados em habilidades ou pré-requisitos de aprendizagem, do que os mais abertos; - É muito importante uma efetiva coordenação entre o currículo normal e o de compensação, de onde se selecionam conteúdos interessantes e práticos.
Aspeto Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - É importante a participação da família nas atividades compensatórias; - O trabalho compensatório levado a cabo no próprio lar é mais efetivo que o que tem lugar apenas na escola.
Aspeto Docente	<ul style="list-style-type: none"> - O professor de educação compensatória deve ser devidamente especializado e reformular a sua conceção negativa deste tipo de ambiente e alunos; - Os sujeitos desta modalidade educativa necessitam de atenção personalizada em grupos pequenos em interatividade constante com o professor; - Devem estar perfeitamente diferenciadas as ações que se levarão a cabo com alunos de educação compensatória e com alunos com deficiências.
Aspeto Geral	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação clara dos objetivos e as conclusões não devem ser generalizadas; - Os Programas de Educação Compensatória deveriam integrar-se no sistema normal, pois a responsabilidade do sucesso educativo de crianças desfavorecidas deve ser da escola em geral e não de um programa específico; - Os programas mais eficazes são os que se centram nas idades pré-escolares.

Fonte: Ferreira e Teixeira, 2010, (Adaptado de Currás Fernández, 1995)

Perante o que foi exposto, cremos que as políticas de educação compensatória, descredibilizam o percurso escolar dos alunos de classes mais desfavorecidas pela descontinuidade e falta de articulação com as famílias. Por outro lado, o desinvestimento que é feito na formação de professores quer para a diferenciação curricular, quer para a desmistificação do estigma associado a estes alunos, põe em causa o sucesso do programa. Estes hiatos processuais fazem com que a escola perca a sua intenção primeira que é a promover uma escola de todos e para todos tornando-se segmentada o que faz com que reproduza as desigualdades.

2.2. A Valorização do “local”: a educação como prioritária

A implementação de medidas de política educativa encaminhou-se, a partir da década 80 do século XX, no sentido de valorizar o território educativo e surge, assim, uma nova denominação - *educação prioritária*. A relação da escola com o território local emerge para inverter a tendência à universalização e uniformização, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e de atenuar os desequilíbrios regionais existentes no país.

Deste modo, para Formosinho e Machado (2004) a **territorialização** tem o intuito de:

- i) *valorizar a diversidade* do espaço educativo local;

- ii) *reformular o papel do estado* na gestão da educação;
- iii) *redistribuir funções* por vários patamares da administração;
- iv) *instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo* através da sua participação na direção da escola pública.

Estas mudanças emergem das políticas de territorialização da educação que se caracterizam pela identificação de determinados espaços geográficos, administrativos e sociais, com vista a combater fenómenos de exclusão escolar e social promovendo o protagonismo dos atores locais (Sampaio & Leite, 2015). Nesta fase surgem os conceitos de equidade e justiça social (Rochex, 2011; Ferraz et al., 2018).

Estas medidas implicam mudanças estruturais para uma efetiva intervenção assente na discriminação positiva. São implementadas em escolas de meios económico e socioculturalmente desfavorecidos, dotando-as de recursos materiais e humanos, autonomia para a definição de projetos educativos, incentivos para uma melhoria na relação escola-família e contratualização de parcerias com as forças locais.

Em Portugal, desde a década de 80 do século XX, sentiram-se algumas tendências de descentralização para transferir de um conjunto de competências e atribuições da administração central para o local.

Assim, no sentido de colmatar a necessidade de territorializar a educação, a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, pretendeu transferir competências para as autarquias locais, determinando que a concretização dessas transferências se efetivasse através de diplomas específicos. Esta lei surgiu como tentativa legislativa de regulamentar a ação descentralizadora da Administração Pública, mas na prática não se concretizou.

Sequencialmente a Lei n.º 30-C/2000, de 29 de dezembro, e o artigo 12.º, da Lei n.º 109-B/2001, de 27 de dezembro, surgiram para concretizar a transferência de competências do Estado para os Municípios. “Tratou-se, no entanto, de uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou a estatuições anteriores constantes dos Decretos-Leis 77/84, de 8 de março, 299/84, de 5 de setembro, 399-A/84, de 28 de dezembro, e 115-A/98, de 4 de maio” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro).

Em 2003 e em 2006 foram realizados pelo Governo dois estudos que abordavam a descentralização: a *Caraterização das Funções do Estado* e o relatório final do *Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado* (PRACE), contudo esses estudos também não tiveram concretização efetiva.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, foram criados os Conselhos Municipais de Educação (CME). Este Decreto-Lei regulamenta competências na “área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino”. Aponta para a concretização da descentralização administrativa como um objetivo fundamental das políticas educativas, enquanto aposta estratégica no princípio da subsidiariedade, o qual enforma um modelo de organização administrativa tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais. Este decreto-lei pretende

a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo o presente diploma por objeto a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior

(Preâmbulo).

Os Conselhos Municipais de Educação são, segundo o DL 7/2003, órgãos de institucionalização da intervenção das comunidades educativas no nível do concelho e responsáveis pela elaboração da Carta Educativa que, de acordo com o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, é

a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.

A *Carta Educativa* é elaborada pelo Município, com uma metodologia de intervenção no planeamento e ordenamento da rede educativa inserida no contexto mais abrangente do ordenamento territorial, a qual tem como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura, num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social. Visa a racionalização e redimensionamento do parque de recursos físicos existentes e o cumprimento dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos normativos daí emanados, nomeadamente:

- prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da rede educativa colocadas pela evolução da política educativa e pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente;
- caminhar no sentido de um esbatimento das disparidades inter e intrarregionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino, numa perspetiva de adequação da rede educativa às características regionais e locais, assegurando a coerência dos princípios normativos no todo nacional.

Em 2013 surge o programa *Aproximar – programa de descentralização de política pública* (resolução do conselho de ministros n.º 15/2013, de 19 de março) que, entre outros objetivos, tinha por missão identificar competências dos serviços e organismos da administração central com potencial de descentralização.

Em 2015 é publicado o Decreto-lei 30/2015 de 12 de fevereiro que “estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais” (Artigo 1.º). No domínio da educação, o referido Decreto-Lei delega nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais as **seguintes competências**:

- a) No âmbito da gestão escolar e das práticas educativas:
 - i) Definição do plano estratégico educativo municipal ou intermunicipal, da rede escolar e da oferta educativa e formativa;
 - ii) Gestão do calendário escolar;
 - iii) Gestão dos processos de matrículas e de colocação dos alunos;
 - iv) Gestão da orientação escolar;
 - v) Decisão sobre recursos apresentados na sequência de instauração de processo disciplinar a alunos e de aplicação de sanção de transferência de estabelecimento de ensino;
 - vi) Gestão dos processos de ação social escolar;
- b) No âmbito da gestão curricular e pedagógica:

- i) Definição de normas e critérios para o estabelecimento das ofertas educativas e formativas, e respetiva distribuição, e para os protocolos a estabelecer na formação em contexto de trabalho;
- ii) Definição de componentes curriculares de base local, em articulação com as escolas;
- iii) Definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas;
- c) No âmbito da *gestão dos recursos humanos*:
 - i) Recrutamento, gestão, alocação, formação e avaliação do desempenho do pessoal não docente;
 - ii) Recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local;
- d) No âmbito da *gestão orçamental* e de recursos financeiros;
- e) No âmbito da *gestão de equipamentos* e infraestruturas do ensino básico e secundário:
 - i) Construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares;
 - ii) Seleção, aquisição e gestão de equipamentos escolares, mobiliário, economato e material de pedagógico.

Este decreto-lei veio consubstanciar as mudanças que se começaram a implementar com a criação dos Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, e dos Conselhos Municipais de Educação (2003). Este período foi marcado pelo foco nos contratos com os agrupamentos de escolas e com os municípios. Assim, os territórios concelhios passaram em 2014/15 a ter um papel primordial nas dinâmicas das políticas educativas de administração.

Mais tarde, a Lei 50/2018, de 16 de agosto surge para estabelecer o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e as entidades intermunicipais perspectivada a dois anos e que deverão iniciar em 2019. Estas medidas serão implementadas e monitorizadas, gradualmente, até ao fim do ano de 2020. Neste âmbito, propõe que sejam assumidas novas competências para os órgãos municipais que passam pela participação no planeamento, gestão e realização de investimentos em escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário e ensino profissional. Assim, passa a ser competência do município a construção das escolas públicas, os equipamentos e a sua manutenção. A transferência destas competências, assim como a afetação dos recursos são concretizadas com base em diplomas legais para a sua implementação ao longo de dois anos com monitorização sistemática, prevendo a participação da comunidade local na avaliação dos serviços descentralizados.

Neste sentido, pensamos que ao longo dos tempos se foi conquistando a autonomia local, com foco na Educação, o que consideramos um bom investimento para o desenvolvimento de cada território concelhio, por serem os seus intervenientes quem melhor conhece as realidades, as potencialidades e as fragilidades e assim podem encontrar e as melhores formas de as solucionar.

Por outra parte, Barroso (2003) apresenta potenciais **vantagens da territorialização** da educação:

- i) *melhorar a qualidade* das decisões que se tomam;
- ii) *favorecer o envolvimento*, a participação e o compromisso concreto dos vários atores sociais que podem cooperar na educação em cada território;
- iii) *aprofundar o exercício da cidadania*, da participação e da democracia;
- iv) *favorecer a capacidade de negociação* local entre atores sociais diversos e

- com interesses divergentes;
- v) *facilitar a construção de projetos* de desenvolvimento da educação, de curto e médio prazo, devidamente participados e integrados nas outras políticas municipais;
 - vi) *integrar nos projetos* de desenvolvimento da educação não só as crianças e os jovens e as oportunidades formais, mas também toda a população, alargando os projetos à educação social e não os fechando na educação escolar;
 - vii) *adequar e flexibilizar* os currículos;
 - viii) *apoiar mais contínua* e eficazmente as escolas a levarem por diante os seus projetos educativos próprios, fomentando a cooperação local;
 - ix) *poder desenvolver dinâmicas* de ensino e aprendizagem que estejam próximas do perfil de cada aluno e sejam promotoras do seu desenvolvimento;
 - x) *diversificar cursos* e percursos de ensino e formação adequados aos contextos e construtores de novas possibilidades de desenvolvimento local;
 - xi) *permitir o uso mais eficaz e eficiente dos recursos locais* da comunidade e dos recursos educativos;
 - xii) *ser compaginável com a regulação nacional* do sistema de educação, no quadro de um novo sistema multirregulado de administração da educação.

Este caminho feito na territorialização da educação acaba por legitimar o que tem vindo a ser partilhado entre os municípios e as instituições educativas ao nível do estabelecimento de parcerias. Por outro lado, houve sempre o sentimento, quer dos municípios, quer dos profissionais de educação de que a descentralização é apenas legislada o que provoca uma forte tensão entre os órgãos de gestão local e os serviços centrais de educação e que acaba por limitar as dinâmicas locais. Se transpusermos, o processo de territorialização subjacente ao Programa TEIP nota-se um desfasamento em relação às vantagens anteriormente apontadas, uma vez que assenta numa medida decidida, emanada, monitorizada e avaliada pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação em detrimento dos serviços locais.

É evidente que a transferência de competências tem implícita uma superior autonomia das escolas que lhes permitirá potenciar a sua identidade e gerir o Projeto Educativo mais de acordo com o Projeto Estratégico Educativo Municipal.

Com a implementação do Programa TEIP II (despacho normativo n.º 55/2008) a questão da territorialização torna-se mais clara porque o território passa a ser considerado uma base administrativa estruturada a partir de agrupamentos com parcerias orientadas para o mundo empresarial, instituições de perfil assistencial e o poder autárquico. Por outro lado, o principal objetivo dos TEIP é proporcionar à comunidade educativa a apropriação de instrumentos e recursos que lhes possibilitem colmatar as representações negativas da comunidade em relação a este programa, o que pode trazer a vantagem referida no ponto xi) permitir o uso mais eficaz e eficiente dos recursos locais da comunidade e dos recursos educativos.

Por outra parte, para Muñoz e Gairín (2014) existem **quatro tipos de envolvimento municipais** na educação, a saber, *o município que:*

- i) *não se compromete* com a educação,
- ii) *cumpre*, ou seja, que cumpre o estipulado nas normas, que restringe a territorialização da educação às escolas, onde não há qualquer planeamento estratégico e onde os técnicos trabalham isoladamente, não há cultura de

participação e de avaliação e os recursos são insuficientes;

iii) *se compromete*, ou seja, que tem uma visão institucional da educação, que abarca os adultos e as oportunidades abertas pela educação permanente e ao longo da vida, onde existe participação e avaliação, onde há recursos suficientes, onde há uma cultura de colaboração e onde se aspira a uma maior corresponsabilidade na educação;

iv) *transforma*, ou seja, que explora ao máximo a autonomia institucional de que dispõe, que concebe a educação como um instrumento de transformação permanente ao longo de toda a vida, onde os processos educativos que se promovem se centram na aprendizagem e no enriquecimento do currículo, onde existe participação vinculativa, onde se fomenta a cooperação e a autoavaliação, onde o investimento em educação é considerado muito importante, os recursos são bons e onde se aspira a ser localmente uma administração educativa.

Da análise documental do concelho em que se desenvolveu o estudo empírico constante desta tese, os documentos sugerem um município que se envolve com as questões da educação de uma forma positiva, estando nos documentos das próprias escolas a referência à qualidade da relação de parceria municipal. Desta forma, parecem cumprir com os pressupostos inerentes à operacionalização da territorialização educativa, visto que esta visa a descentralização das políticas educativas e a necessidade de legitimação do estado na democratização da educação, na igualdade de oportunidades no acesso à escola, à promoção do sucesso educativo e ao combate à exclusão escolar.

Esta descentralização pressupõe uma maior participação dos atores locais nos processos de organização e de desenvolvimento da educação. Pensamos que o esgotamento constante das reformas educativas resulta da forma como a autonomia é imposta, num movimento generalizado *top-down*, a partir de uma relação com as escolas, numa perspetiva de controlo. No entanto, “a ‘territorialização’ enquanto medida política, é um processo controverso que obedece, por vezes, a lógicas diferentes e tem efeitos práticos contrários aos anunciados na sua retórica” (Barroso, 1997, p. 29). Assim, as medidas de territorialização que têm como objetivo incentivar as escolas e os atores educativos a adaptarem as medidas legisladas a nível nacional ao contexto local, poderiam implementar projetos adequados às situações e aos atores locais, garantindo também, mais hipóteses de sucesso da administração educativa.

2.3. Os TEIP numa política de territorialização da educação

Ao longo dos anos tem sido prática dos governos a criação de modelos nacionais de percursos paralelos, para fazer face ao combate ao insucesso escolar, à retenção repetida e ao abandono escolar de uma parcela considerável dos alunos que frequentam o ensino básico.

Para além de ter sido dada continuidade às reformas anteriormente iniciadas acentuou-se, nos 80 do século XX, a preocupação com a “qualidade” e a “igualdade de oportunidades”. De 1987 a 1991 foi implementado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE) que consistiu a primeira intervenção sistemática no problema do insucesso escolar. A sua prioridade foi reverter este grave problema através da anulação das taxas de desistência e reprovação escolar. Este programa contemplou os níveis de intervenção para a promoção do sucesso educativo no ensino primário (atual 1.º ciclo do Ensino Básico) e o conceito de “luta contra o insucesso” dá lugar ao conceito de “promoção do sucesso”. Propõe as seguintes *ações de intervenção*

prioritária:

- i) o reforço dos cuidados de alimentação;
- ii) a prestação dos cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico;
- iii) o alargamento da cobertura em educação pré-escolar;
- iv) o fortalecimento da educação especial;
- v) o apoio a famílias carenciadas;
- vi) o estabelecimento do sistema de transporte, determinado por reajustamento na rede de escolas com reduzido número de alunos;
- vii) o fornecimento de materiais escolares;
- viii) o apoio pedagógico e didático
- ix) a iniciação profissional ou pré-profissionalizante.

As escolas contempladas por este programa localizavam-se em meios degradados ou isolados, em que era difícil dar continuidade pedagógica, pela dificuldade em manter os professores colocados por mais do que um ano. Estas escolas eram frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência e marcadas por um insucesso escolar sistemático (Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho). O PIPSE foi descontinuado em 1992. Dos resultados da sua implementação surgiram outras deliberações para a promoção da autonomia das escolas e do funcionamento em “rede”, que foi o princípio do conceito de unidades de um território educativo. Esta medida terá estado muito na base do conceito dos TEIP, visto que se aplica a meios socioculturalmente desfavorecidos e no acréscimo de recurso que possibilitem a promoção do sucesso educativo.

A partir de 1990 surge a criação, em regime experimental, das *Escolas Básicas Integradas*. Esta medida surge do conflito entre o organigrama legal (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986) e o sistema tendencialmente marcado por territórios educativos. As Escolas Básicas Integradas (EBI) surgiram da necessidade de criar condições para que todas as crianças permaneçam no mesmo contexto educativo desde a educação pré-escolar até concluírem a escolaridade obrigatória que era, à data, o 9.º ano. As EBI previam também a estabilidade docente que permitiria um forte sentido de pertença à escola, assim como uma melhoria na relação entre a comunidade educativa e uma gestão mais organizada dos recursos educativos (Decisão 19/ SERE/DEAM/90, de 15 de maio).

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, implementou os apoios e complementos educativos na escolaridade obrigatória, sendo o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que veio reformular o enquadramento normativo dos apoios educativos, numa perspetiva de escola inclusiva. O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, criou os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar. Foram também lançadas medidas tendo em vista o combate ao insucesso escolar e à exclusão.

Em 1991 surge o *Programa Educação Para Todos* (PEPT 2000) criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto, e visou a “universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundário e superior”. Este programa enquadra-se nas Recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia. Estes programas organizaram-se em projetos locais de escolas, associações ou redes escolares, seguindo o modelo de intervenção que se especifica na tabela que se segue.

Tabela VIII - Modelo de Intervenção do PEPT

<i>Objetivo principal</i>	<i>Sucesso sem exclusão</i>
---------------------------	-----------------------------

Estratégia do programa	<ul style="list-style-type: none"> • Indução de projetos • Apoio financeiro • Acompanhamento e Formação
Orientações para a ação	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação curricular e pedagógica • Integração Local • Avaliação da Escola
Dispositivos no terreno	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos • Parcerias • Redes
Domínios de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Pedagogia • Organização/Gestão • Formação

Fonte: Barroso (1993, p. 8)

O PEPT procurou colmatar os problemas de exclusão escolar, económica e social, através de financiamento de projetos locais que contemplassem a diferenciação curricular, as parcerias e a intervenção ao nível das necessidades de cada estabelecimento educativo. As estratégias prendiam-se com a intenção de potencializar a capacidade das escolas para a promoção do sucesso académico e para a prevenção do abandono escolar. Para a sua operacionalização as escolas contavam com apoio técnico para a construção de uma Escola para Todos, quer ao nível da cidadania quer ao nível pedagógico e organizacional.

O *Observatório da Qualidade da Escola* surge da necessidade de produzir conhecimento no âmbito do PEPT. Este observatório utilizava indicadores que permitissem “conhecer o seu funcionamento e as condições em que ocorre, bem como conhecer os resultados do esforço investido na modernização e desenvolvimento das instituições escolares” (Clímaco, 1992). Nesse período foram também introduzidos novos modelos de administração e gestão dos estabelecimentos escolares. A centralização começa a dar lugar a uma descentralização e desconcentração das competências de decisão para as escolas.

Em 1992 foi publicado o *Novo Sistema de Avaliação* para o ensino básico. Surgiu com o objetivo de responsabilizar escolas e professores na reestruturação de estratégias que permitissem "criar condições de promoção do sucesso escolar a todos os alunos" (Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 19 de julho).

Em 1993 é publicado o Despacho 170/ME/93 que cria o *Projeto de Educação Intercultural*. Foi implementado em escolas do ensino básico, situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar. O objetivo do projeto foi promover nas escolas da área, as diferentes culturas e competências aí representadas, melhorar a relação escola-família-comunidade e prestar apoio psicológico e social aos alunos e famílias que dele necessitassem. Este projeto teve a duração de dois anos letivos.

Em 1996 o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, define o enquadramento legal para os *Currículos Alternativos*. Estes currículos destinam-se aos alunos do ensino básico que apresentem: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade; risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem. Estes cursos desenvolviam-se numa modalidade mista que compreendia uma componente escolar e uma componente vocacional, pré-profissional, profissional ou artística. Tinha subjacente o princípio das pedagogias diferenciadas que proporcionassem a igualdade de oportunidades aos alunos com insucesso escolar repetido, em risco de abandono escolar, com problemas de integração e com dificuldades de aprendizagem (Despacho n.º).

22/SEIE/96, de 19 de Junho).

Estes percursos paralelos foram alvo de reações controversas nos debates educativos. Se para uns foi entendida como uma medida inovadora de combate ao insucesso, para outros foi vista como uma medida segregadora (Cortês, Magalhães & Stoer, 2000), embora tivesse sido, à época, notória a oportunidade dada aos alunos no acesso e sucesso educativo. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) alertou para a “necessidade de se escapar à tentação de criar percursos pobres para alunos com baixo rendimento escolar e com repetências sucessivas, seguindo um paradigma-tipo de adaptação por amputação de áreas do currículo comum” (CNE, 2016). No seu lugar, o que deve ser proporcionado a estes alunos é um enriquecimento curricular das propostas educativas e uma afetação dos recursos mais qualificados. Na sua Recomendação 2/2010, aconselha a que Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Cursos Profissionais (CP) constituam duas entre muitas alternativas curriculares e garantam qualidade. Por outro lado, adverte para a necessidade de impedir que os CEF e os CP se transformem nos percursos dos mal sucedidos e dos pobres, em guetos dentro das escolas. No entanto, foi precisamente essa trajetória que estes cursos tomaram.

É com o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, que surge a possibilidade das escolas se associarem para constituírem os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP). O Despacho conjunto n.º 506/98, de 30 de julho, determina que, até ao final de 1999/2000, estes se vão integrando no processo global de reorganização da rede educativa, para que seja implementado o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, bem como dos agrupamentos de escolas estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

O Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho e o Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio autorizaram medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento de modalidades de gestão flexível do currículo.

Os *Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial* (CEFPI – 9.º Ano +1) foram criados em 1997, com o objetivo de proporcionar condições aos jovens, com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo), para concluírem a escolaridade obrigatória. Para além disso proporcionou a formação profissional qualificante aos jovens que não pretendiam prosseguir estudos (Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho).

Em 1998 é criado o *Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil* (PEETI), que pretendeu combater o abandono escolar precoce causado pelo trabalho infantil (Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho).

No mesmo sentido, para colmatar os problemas sociais e o abandono escolar precoce, surge o *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), enquadrado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro. Através da integração em percurso escolar regular ou percursos alternativos de educação ou formação, tais como atividades de educação extraescolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, implementam-se ações que promovam a reinserção escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória a jovens menores de 16 anos.

Em 1999 foi publicado o Despacho n.º 10322/99, de 26 de maio, que aponta para a valorização e rentabilização de todos os recursos disponíveis, para apoio e enriquecimento das condições de trabalho pedagógico no 1.º ciclo.

Em 2005 o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, prevê a elaboração de Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento dos alunos. O objetivo que o enforma é o de melhorar a qualidade das aprendizagens e prevenir para

melhorar os resultados escolares dos alunos de forma a reduzir o insucesso e o abandono. Estes planos são implementados para os alunos com avaliação negativa no final do 2.º período.

Em 2009 surge o *Programa Mais Sucesso Escolar* (PMSE) como mais uma medida de política educativa desenhada para melhorar os resultados escolares, dado que nos indicadores relativos aos resultados escolares não se registam melhorias significativas. Segundo os dados da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no primeiro ano de implementação do PMSE (2009/10) foram selecionados 123 agrupamentos/escolas e, no segundo ano, cerca de sete por cento dos agrupamentos/escolas não deram continuidade ao seu projeto, por não terem atingido as metas de sucesso contratualizadas.

Em 2012, Portugal desenvolveu as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* e a oferta deste nível de educação assume carácter opcional e gratuito para as crianças com 3 ou 4 anos de idade. Nesse mesmo ano, é implementado o *Programa Escolar de Reforço Alimentar* (PERA) cujo objetivo era distribuir uma refeição matinal aos alunos com carências alimentares, e aumentar a consciencialização dos alunos e famílias sobre a importância de uma dieta saudável e da primeira refeição do dia – o pequeno-almoço (OCDE, 2014).

Em 2013 surge a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas* que pretende garantir o acesso à educação pré-escolar e promover a conclusão da escolaridade obrigatória e de acesso ao ensino superior. O ministério criou uma base de dados (2013) de estudantes de famílias itinerantes para monitorizar a frequência escolar e ajudar a garantir a conclusão da escolaridade obrigatória. (Monitor da Educação e da Formação, 2016)

Esta reformas implementadas ao longo dos anos contaram com apoios financeiros no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio negociado com a Comissão Europeia e que se traduziu no *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal* (PRODEP). Estes apoios estavam previstos para um período de três anos, mas foram sucessivamente alargados até 2006. Na sua maioria o reforço financeiro foi aplicado na construção de escolas e melhoria dos equipamentos educativos (centros de recursos, instalações desportivas, informática etc.), e na formação contínua de professores (Programa Foco).

Todas as medidas, de política educativa, implementadas foram um contributo para a delineação de reformas de melhoria, que culminaram na implementação do Programa TEIP, como oportunidade de proximidade local em educação e de diferenciação pedagógica na tentativa da otimização e do desenvolvimento de uma escola para todos.

Pelo exposto, verificamos que Portugal tem vindo a implementar sucessivas medidas de remediação, combate e, atualmente, de prevenção do abandono precoce da escolaridade. A concretização dessas medidas implica uma autonomia das escolas que tem subjacente a descentralização das políticas educativas, baseadas em referentes internacionais, que permitiram uma aproximação dos resultados atingidos ao nível europeu, dos quais Portugal mantinha uma distância significativa.

A importância das referências internacionais, para a política educativa em Portugal, não decorre tanto das reformas, das inovações e das estruturas que apresentam, mas do que podem contribuir para o processo de decisão para implementação de melhorias em educação. Apesar de todas as reformas assentarem em lógicas burocráticas subjacentes à promoção da equidade e justiça social, nomeadamente a implementação dos TEIP, foram pensadas à luz da construção do conhecimento e das práticas de políticas educativas experimentadas em outros países.

2.3.1. As Políticas educativas internacionais e sua relação com o programa TEIP

Entendendo as mudanças de paradigmas enquanto consequência histórica, o paradigma educacional que caracteriza os TEIP ocorreu baseado em medidas já implementadas e até avaliadas noutros países. A necessidade de mudança advém dos fracos níveis de escolarização e de qualificação escolar e profissional existentes em Portugal. Como reforçam alguns estudos (Teodoro & Aníbal, 2007) os processos de convergência com as políticas internacionais resultam em políticas semelhantes assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso uniforme, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização.

Como referimos, o Programa TEIP (1996) em Portugal surge da preocupação em colmatar as persistentes desigualdades sociais e não pode dissociar-se do que se passou noutros países, através da aplicação de medidas e políticas de discriminação positiva.

Assim, por exemplo, encontramos convergência entre esta medida da política educativa portuguesa e as designadas ZEP (*Zones d' Educacion Prioritaire* - 1988), do sistema educativo francês. Por sua vez, as ZEP foram implementadas recebendo a influência das experiências anteriormente realizadas nos Estados Unidos (Relatório Coleman, 1966) e no Reino Unido (Relatório Plowden, 1967).

Os anos 60 foram caracterizados por um espírito de otimismo e abertura em termos de valores sociais e a necessidade de proceder a estudos que pudessem contribuir para dar resposta ao problema das desigualdades sociais na educação. Na Inglaterra, o *Relatório Newsom* (1963) foi indicador desta disposição, revelando diferenças na qualidade da educação em função da classe social e do local. Este relatório questionou e propôs alterações significativas tais como o aumento da idade de saída da escola de 15 para 16 anos, como resposta às insuficiências do sistema, referindo as condições físicas das escolas e o espaço, assim como a adoção de práticas educativas que colmassem os défices ambientais e linguísticos.

Entretanto o Congresso norte-americano para responder às pressões por igualdade de oportunidades para minorias, encomendou um estudo e assim surgiu o notável “Coleman Report” (Coleman, 1966). O *Relatório Coleman* foi o primeiro e mais importante estudo de política educativa que se propôs relacionar qualidade da educação com resultados académicos. O estudo que originou o relatório envolveu 4 mil escolas e 600 mil alunos. O relatório concluiu que as diferenças nos resultados dos alunos não dependiam apenas das características das escolas, mas, principalmente, das condições socioeconómicas e culturais em que viviam e que afetavam a população negra de forma especialmente cruel. Foi, ao longo das últimas décadas referência para estudos sobre eficácia das escolas. Neste relatório a escola surge como variável estatisticamente nula – “*schools make no difference*”. O relatório Coleman deu origem a muitos estudos e, em 1969, por decisão do Congresso americano, foi criado o *National Assessment of Educational Progress* – NAEP (Avaliação Nacional do Progresso em Educação). O NAEP é também conhecido como o “Boletim Escolar da Nação”, e acompanha a evolução da qualidade da educação norte-americana nas diferentes regiões e Estados (National Assessment Governing Board, 2002).

Retomando a proposta apresentada anteriormente no *Relatório Newsom*, o *Relatório Plowden* (1967), apesar de se aproximar da perspectiva de Coleman e Jencks, acrescentou a possibilidade de melhorar a condição dos alunos mais desfavorecidos através da criação de áreas de intervenção educativa prioritária e apelava à necessidade de se atrair bons

professores para as zonas carenciadas e à introdução de programas educativos especiais nesses contextos. Para isso, propôs mudanças, nas políticas educativas de Inglaterra, que permitissem a atribuição de mais recursos para as escolas primárias de áreas geográficas caracterizadas por “handicaps sociais”. Nesse relatório era recomendado também redução do número de alunos por turma, contratação de auxiliares educativos, professores de apoio e assistentes sociais e a criação de parcerias entre a escola e as famílias. É na sequência das recomendações de Plowden que surgem em Inglaterra, em 1968, as Educational Priority Areas (EPA) (Lima, 2008).

As *Educational Priority Areas* emergiram num contexto político-ideológico que pretendia conciliar o papel predominante do Estado educador e ordenador de regras e normas caracterizadas pela homogeneidade, iguais para todos, e para garantir a igualdade de oportunidades, a autonomia dos professores e das escolas, baseada nos seus saberes profissionais. O conceito de “prioridade educativa” começou a perder aceitação em Inglaterra na década de 70. As “áreas educativas prioritárias” foram substituídas em 1974/75 pelas “escolas socialmente prioritárias” (Lima, 2008, p. 278). Esta mudança foi gerada numa época em que o modelo que circunscrevia aquela política começou a ser posto em causa. É no seio desta crise que as medidas de educação compensatória em Inglaterra são abandonadas e dão lugar a novos modos de regulação.

No final da década de 90, Tony Blair assume uma posição relativamente à eficiência económica e à coesão social e retoma as medidas de educação compensatória. Assim, considera o combate à exclusão social como uma prioridade e atribui uma nova designação às Educational Priority Areas propondo a constituição das *Educational Action Zones* (EAZ) como forma de melhorar os níveis de sucesso das escolas frequentadas pelos grupos sociais desfavorecidos. As EAZ compostas por agrupamentos de cerca de 20 escolas primárias, secundárias e de ensino especial, situadas em áreas rurais e urbanas com altos níveis de desvantagem social. As EAZ deveriam pautar-se pela inovação para combater o insucesso escolar e criar parcerias com a população local, pais, autoridades educativas locais e empresas (Lima, 2008).

A experiência inglesa de Tony Blair (líder do NewLabour), após a vitória de 1997, marcou também pela força do seu lema: “*Education, education, education*”. Foi elaborado um Livro Branco “Excelência nas Escolas” para identificar as áreas de intervenção, designadas por EAZ (Education Action Zones). Assim, a política mudou o foco para um modelo social que aspira à coesão e à integração, através da educação, formação e trabalho. Devolve-se ao indivíduo uma responsabilidade individual perante a comunidade, quanto ao aproveitamento e sucesso (ou não). O NewLabour aceitou o discurso da globalização como um facto, integrando os valores do mercado (mercantilização) também no ensino. A cada zona foi dado mais um milhão, permitindo liberdade de alteração de currículo, duração da carga horária e mais pagamento aos professores.

Um pesado fardo de expectativas foi colocado às costas da educação como a chave para resolver os problemas da competitividade (através das competências) e da coesão e justiça social. Balanços e estudos efetuados após 10 anos e muitos milhões investidos, não levaram a conclusões muito consistentes ou animadoras para além de melhores resultados na matemática, nas escolas primárias e secundárias abrangidas pelas EAZ (Education Active Zones)⁴. O programa de 1999, *Excellence in Cities* foi uma medida complementar para impedir a degradação de centros urbanos problemáticos, criando os

⁴ ver <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp76.pdf>

LEA (Local Education Authorities), com recurso a Learning Mentors, recrutados de entre a comunidade.

No entanto, a abordagem em Inglaterra assentou na correção dos défices dos alunos e pretendeu combater as desigualdades sociais sem que para isso se tivesse efetivado uma reforma de base aos sistemas educativos. O mesmo se verifica em Portugal com a implementação dos TEIP. Os TEIP não passam de escolas agrupadas administrativamente, localizadas em contextos geográficos muito distintos, com públicos caracterizados por fragilidades quer a nível económico, quer a nível social e cultural. Se, por um lado, a prática docente mantém o modelo tradicional e os professores ainda demonstram algumas dificuldades em gerir a diversidade e complexidade das situações com que são confrontados, também está patente a desvalorização da educação escolar. Por outro lado, a relação escola-comunidade ainda está longe de se concretizar.

Apesar das *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP) em França terem sido pensadas e propostas pelos sindicatos de professores franceses nos anos 70 do século XX, nos anos 80 é que se implementam. O fundamento para a criação das ZEP assenta no significativo aumento de desemprego dos não-qualificados, acompanhado de uma necessidade premente de mão-de-obra qualificada, ao mesmo tempo que se verificavam elevadas taxas de insucesso e abandono. Esta medida política foi adotada em 1981, pelo partido socialista, no conjunto de outras iniciativas que também tinham como principal objetivo a luta contra a exclusão social e o apoio à integração das populações marginalizadas por razões culturais ou étnicas. Alguns dos critérios definidos para a implementação do programa ZEP nas escolas, assentavam na percentagem de população desempregada, nos índices de abandono escolar no ensino secundário e na quantidade de famílias que possuíam pelo menos um membro não Europeu. Às escolas contempladas pelo programa eram concedidos meios adicionais tais como recursos financeiros, horários suplementares para professores, bónus salariais e incentivos à progressão na carreira (Bénabou, Kramarz & Prost, 2004). Contudo, em Portugal, na implementação dos TEIP, não foram concedidos benefícios financeiros, nem para a valorização profissional para os docentes colocados nessas escolas. Pelo contrário, o que se verifica é que estes são os mais “castigados” pelo sistema, o que tem causado uma “fuga aos TEIP” por parte dos professores. Esta situação contribui para que os TEIP tenham subjacentes a precaridade laboral e a instabilidade docente.

À semelhança do que tinha sido considerado em Inglaterra para as EAZ, a França, tal como Portugal, também se pautou pelos contratos de parcerias com as forças locais e pela obrigatoriedade de elaboração de um Projeto Educativo adequado a cada território educativo. O projeto educativo emerge como uma ferramenta essencial à construção dos TEIP, assumindo “um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades” (Barbieri, 2003, p. 44). Trata-se de um documento onde se expõem os valores partilhados, os objetivos a prosseguir e as opções estratégicas a tomar, em função de um diagnóstico realizado sobre o ambiente e as condições internas da organização.

No final dos anos 90, as ZEP são relançadas com a criação de *Réseaux d'Éducation Prioritaire* – REP. Estas escolas do ensino básico e liceus prestam especial atenção às dificuldades de aprendizagem. Celebram-se contratos de sucesso entre os responsáveis de cada REP e as autoridades educativas. A partir de 2000, constituem-se “polos de excelência escolar” cujas escolas são incentivadas a estabelecer parcerias com outras instituições, seguindo a ideia inglesa, as *excellence clusters*. Para Canário, Alves e Rolo (2000) as ZEP passaram de instrumento de promoção de igualdade a instrumento de

pacificação social dos “bairros difíceis”. Esta medida não funcionou como solução para colmatar as desigualdades provocadas pelas condições de vida nos bairros, porque aquando da sua implementação as condições de vida em alguns territórios continuaram em degradação.

Tendo em conta a importância e a abrangência da exclusão social, esta tornou-se um tema político significativo dentro da União Europeia desde 1989 (Alexiadou, 2002). Entendendo-se que a igualdade de oportunidades ainda não era uma preocupação comum aos países membros, já que era essencialmente económica, foi criado, em 1990, o *Observatory on National Policies for Combating Social Exclusion*, o que constituiu um sinal muito evidente de convergência de políticas entre diferentes sistemas educativos da União Europeia.

2.3.2. Do programa TEIP I ao programa TEIP III: revisitando as medidas legislativas

Em Portugal, as políticas educativas vêm a evoluir no sentido de uma vontade política de aplicação de formas de territorialização educativa. Com o “decreto de autonomia” de fevereiro de 1989, começou-se com a criação da Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar», para a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno. Por outro lado, foram implementados os Centros de Formação de Associação de Escolas, que assumiram um papel preponderante na oferta de ações de formação para os profissionais de educação. Enquanto entidades regionalizadas, organizadas por redes de escolas, dotaram o sistema de uma bolsa de formadores e, de alguma forma, contribuíram para a investigação em Educação. Esta tendência sentiu-se em Portugal, principalmente, na década de 90 do século XX.

A emergência dos TEIP, no contexto educativo Português, encontra-se associada à necessidade de repensar os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar” visto que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão (Canário et al. 2000). A constituição dos TEIP assentou no princípio da interação, com efeito de rede, já que se defendia que a escola deveria ser considerada como um espaço “privilegiado e determinado de gestão e protagonismo e a comunidade local como parceira na tomada de decisão” (Barbieri, 2003, p. 48) e como um elemento “identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política resultante de uma mudança de um governo conservador para um programa que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento, Parente, Matos & Silva, 2000, p. 106).

Os TEIP surgem, em paralelo, com o desenvolvimento de outras medidas de combate ao insucesso escolar, que vinham a ser implementadas nos anos 80 do século XX, que se caracterizavam por uma lógica de educação compensatória (Bettencourt, Sousa, Fernandes, Gonçalves, Costa, Neto-Mendes & Rodrigues, 2000; Dias, Tomás & Gama, 2011; Ferreira & Teixeira, 2010).

A medida política TEIP I, implementada no ano letivo de 1996/1997, com o Despacho 147-B/ME/96, assentou em propostas de discriminação positiva aplicadas a uma determinada unidade geográfico-administrativa com características próprias (meios socioeconómico e culturalmente carenciados, diferentes etnias, migrantes ou populações itinerantes), sendo implementada em escolas que se articulassem entre si e a comunidade envolvente e que abrangessem desde o Jardim de Infância à escolaridade obrigatória (à

época o 9.º ano de escolaridade). Neste Despacho é referido que a experiência pedagógica a desenvolver se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e que visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objetivos centrais:

- 1.º A *melhoria do ambiente educativo* e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2.º Uma *visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória* que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A *criação de condições* que favoreçam a *ligação escola-vida ativa*;
- 4.º A *progressiva coordenação das políticas educativas* e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (Preâmbulo, p. 10719).

Este despacho refere também os princípios em que assenta, os quais são “concordantes e convergentes com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, nos art.º 39º, edifícios escolares e art.º 3º, alínea f). Este refere que o sistema educativo se organiza de forma a “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (p. 3068)

O *Despacho n.º 147-B/ME/96*, que consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), é complementado pelo *Despacho conjunto 73/SEAE/SEEI/96* que define os agrupamentos de escolas considerados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Em sequência, o *Despacho conjunto n.º 188/97* define os agrupamentos das escolas que se constituem como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária para o ano letivo 1997. Na fase de implementação foram contempladas 34 localidades de Portugal Continental.

Do balanço da experiência TEIP de 1.ª geração, resultou a convicção de que a medida não havia afetado o essencial do currículo, porque não tinha chegado dentro da sala de aula, nem das práticas letivas e das conceções que as acompanham (Alonso, 2000). Esta iniciativa desenvolveu-se apenas nos três anos seguintes à publicação do Decreto que a enforma, tendo terminado em 1999.

Passada quase uma década, a partir do ano letivo de 2008/2009, foi relançado o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária formalizado pelo *Despacho Normativo n.º 55/2008*, designado *Programa TEIP II de 2ª Geração*. Este novo Programa TEIP passou a desenvolver-se em 105 Agrupamentos: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (DGIDC, 2010).

O *Despacho Normativo n.º 55/2008* relança o TEIP de 2ª geração (TEIP2) e perspetiva a “diferenciação positiva no acesso das escolas envolvidas no Programa aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino” (art.º 5). Reafirma a necessidade da promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar. Nomeadamente, o art.º 6.º aponta, como áreas de ação prioritárias, a criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares, de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino. A candidatura ao Programa implicava a apresentação de um Projeto Educativo TEIP. Este constituía a base de negociação do

contrato-programa e, entre outros elementos, integrava obrigatoriamente “os processos e modalidades de acompanhamento, autoavaliação e avaliação externa do projeto e dos resultados” (art.º 7.º). Este Despacho prevê também a nomeação de um consultor externo, também denominado “amigo crítico”, ou seja, “um perito externo de acompanhamento ao projeto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direção regional de educação competente” (art.º 17.º). O Consultor externo/Perito externo presta acompanhamento às escolas TEIP na elaboração, implementação e avaliação dos Projetos Educativos.

O *Despacho n.º 8065/2009 de 20 de março* identifica as escolas que se devem considerar escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projetos do Ministério. A *Portaria n.º 365/2009, de 7 de abril* regula o procedimento concursal de recrutamento do pessoal docente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, para os quadros dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas legalmente definidos como prioritários.

Na sequência da implementação do Programa TEIP2 foi criado um terceiro programa TEIP de terceira geração (TEIP3) aumentando o número de agrupamentos para 137. Integram os TEIP3 os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem.

Este Programa foi implementado com a publicação do *Despacho normativo n.º 20/2012*, que define normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia a constituir entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

Tal como nos anteriores, este programa procura estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. O Programa TEIP3 acrescenta às séries anteriores um foco nas ações promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo.

O TEIP3 teve início a partir do ano letivo de 2012/2013 e implicou a elaboração e desenvolvimento de planos de melhoria. Os objetivos convergem com os de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo previstos no artigo 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que refere o seguinte:

- 1- Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.
- 2 - O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

As ações promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo pretendem assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados com recurso ao trabalho colaborativo como promotor da melhoria educativa e do sucesso escolar.

Os relatórios elaborados e estudos encomendados pela DGIDC dão conta dos resultados da implementação do Programa TEIP I e orientações para o futuro. O que se verificou foi que as escolas acompanharam a tendência de redução do abandono escolar

precoce, reduziram o desfasamento das médias relativamente à média nacional e melhoraram as taxas de absentismo. No que respeita à indisciplina, houve um aumento do número de registos e uma redução do grau de gravidade das ocorrências. As mudanças ligadas a outras dimensões não quantificáveis foram: a articulação, o trabalho colaborativo, a comunicação, a relação escola-família-comunidade, a monitorização e a presença dos peritos externos (amigos críticos) que participaram nos processos organizacionais envolvendo os atores. A avaliação do impacto das medidas de discriminação positiva nos agrupamentos TEIP revelou que houve melhoria ao nível da indisciplina e diminuição das taxas de abandono. Contudo, 50% das escolas não mostraram resultados superiores no desempenho escolar dos alunos e a transição para a vida ativa não foi concretizada. Entretanto o Programa TEIP 3 é o que está a decorrer atualmente e ainda há poucos estudos que possam confirmar se houve melhorias em relação a estas dimensões.

O TEIP 3, acresce também aos programas anteriores a possibilidade de criar, em cada escola/agrupamento de escolas, uma equipa multidisciplinar para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede.

Na tabela seguinte apresentamos a evolução dos objetivos do Programa TEIP ao longo das 3 gerações deste:

Tabela IX - Evolução dos objetivos dos programas TEIP

	TEIP 1 Despacho 147-B/ME/96 Agrupamentos implicados: 34	TEIP 2 Despacho normativo n.º 55/2008 105	TEIP 3 Despacho normativo n.º 20/2012 137
Objetivos	1º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;	1º A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;	1º A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
	2º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;	2º A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;	2º O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
	3º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa;	3º A transição da escola para a vida ativa;	3º A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
	4º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.	4º Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.	4º A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Fonte: Despacho 147-B/ME/96, Despacho normativo n.º 55/2008, Despacho normativo n.º 20/2012

O Programa TEIP1 iniciou-se em 1996, com a implementação 34 Agrupamentos de escolas, em 2008 alargou para 105 e, atualmente, está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos de Escolas, distribuídos pelas 5 Direções de serviços da Direção-Geral de

Estabelecimentos Escolares (DGEE) e por NUT II. NUT é a Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos e corresponde às divisões regionais existentes em todos os estados-membros da União Europeia, sendo utilizadas pelo Eurostat para a elaboração de todas as estatísticas regionais e pela União Europeia na definição de políticas regionais e atribuição dos fundos de coesão. A NUTS II (NUTS 2) é constituída por sete unidades, das quais cinco no continente e os territórios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira; como pode ver-se no mapa de Portugal que se segue:

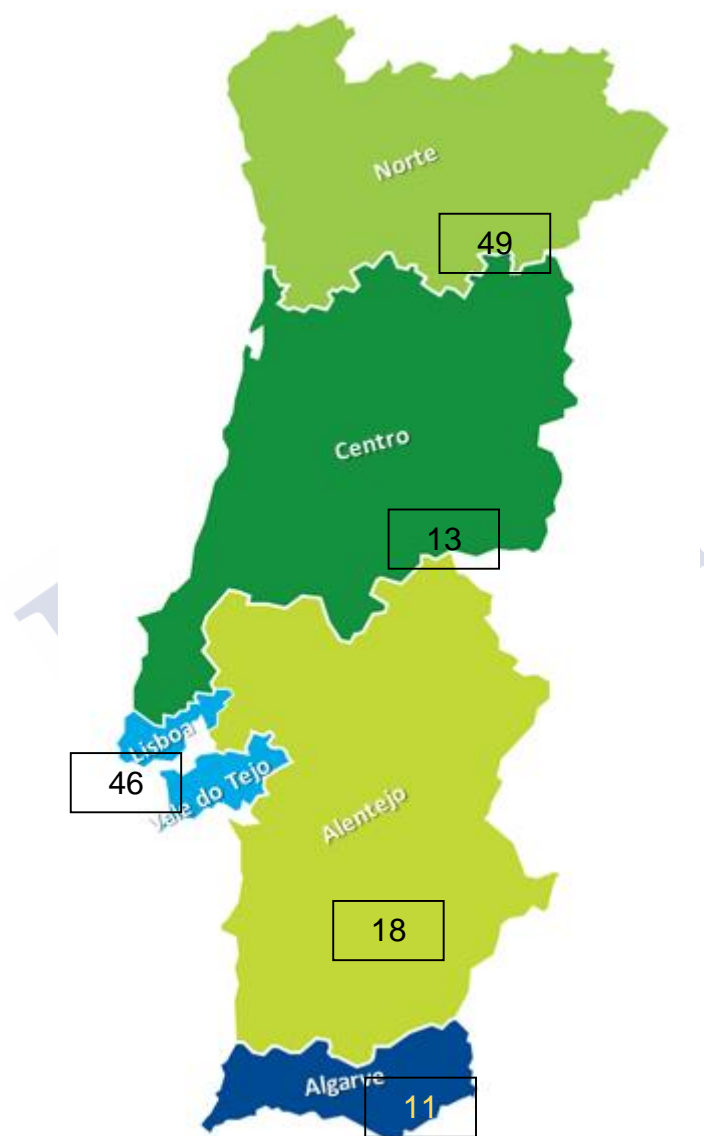


Figura 1. Número de Agrupamentos de Escolas TEIP distribuídos por Portugal Continental

A tipologia das ações que se desenvolvem nos TEIP é de natureza diversa, constam dos Planos de Melhoria, elaborados em função das orientações da DGIDC e estão distribuídas em **quatro eixos estratégicos de intervenção**:

Eixo I – Melhoria das aprendizagens

Assessorias/coadjuvação/pares pedagógicos/codocências, apoio às aprendizagens, ofertas diversificadas de organização de grupos-turma, salas de estudo, oficinas, ofertas diversificadas, entre outras.

Eixo II – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina

Animação socioeducativa e cultural, gabinete de apoio ao aluno e à família, tutorias, gabinete de orientação disciplinar, práticas educativas para a cidadania, ofertas diversificadas, entre outras.

Eixo III – Gestão e organização do agrupamento

Articulação (entre departamentos, ciclos, programas), monitorização/avaliação d projeto TEIP, criação de tempos TEIP nos horários dos docentes, ações de sensibilização/formação para pessoal docente e não docente, apoio informático, entre outras.

Eixo V – Relação escola-família-comunidade e parcerias educativas

Protocolos celebrados com parceiros locais, projetos de desenvolvimento de ações extensíveis às famílias, ações de sensibilização/informação para pais e encarregados de educação, qualificação dos adultos, entre outras.

Estes eixos operacionalizam-se através de objetivos estratégicos que sustentam as ações a implementar no Projeto Anual ou Plurianual de Atividades. Este é o instrumento de programação e de execução de atividades que possibilita operacionalizar com maior objetividade o Projeto Educativo, de acordo com as prioridades definidas, e justifica a afetação de recursos humanos, materiais e financeiros. Os indicadores a utilizar na avaliação do grau de execução das atividades são: a concretização das atividades propostas, o cumprimento dos prazos definidos e a adequação da atividade aos eixos do TEIP. Por sua vez, o Projeto Educativo TEIP é acompanhado por um perito externo na sua elaboração, na implementação e na avaliação.

A rede de peritos externos, prevista no art.º 17.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, teve no ano letivo 2010/2011 uma cobertura de 96% dos TEIP, o que corresponde a 82 consultores de 26 instituições de formação e investigação, a trabalhar em parceria com os agrupamentos de escolas. (DGE, 2012)

Na perspetiva de Sarmiento et al. (2000) os TEIP são fundamentalmente redes de escolas onde se articulam recursos com abertura ao meio. Para este autor existem três **pontos nucleares** para a implementação dos TEIP:

- i) a *flexibilização estrutural* é uma exigência de modalidades mais participativas e diretas de exercício do poder de decisão;
- ii) a *intervenção prioritária* exige a curricularização da educação para a diversidade cultural;
- iii) a *construção da autonomia* pressupõe formas e modalidades de exercício do poder equitativo do Estado assentes na supervisão e no aconselhamento.

A implementação dos TEIP obedeceu a uma lógica de reestruturação a vários níveis que implicaram a interação das forças da comunidade local num processo de decisão partilhada, na potencialização das escolas ao nível da autonomia curricular e respetiva adequação ao perfil dos alunos. Contudo, o seu desenvolvimento impunha a necessidade

das escolas terem autonomia suficiente para operacionalizarem essas medidas no terreno. Neste sentido, do ponto de vista estrutural, a implementação dos TEIP evidenciou limitações decorrentes da lógica centralizadora que caracterizou a sua criação. A definição do território nem sempre respeitou o princípio da intervenção prioritária. Assim, a estrutura organizativa definida nem sempre permitia a flexibilidade necessária para adequação aos contextos, o que fez com que se sentisse uma certa tensão na operacionalização, que acabou por ocorrer mais no plano formal do que no operacional.

Por sua vez, Canário (1999) considera que a experiência dos TEIP pode ser interpretada em função de **três lógicas**:

- i) *administrativa*: a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização ótima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar.
- ii) *paliativa*: as medidas adotadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações: o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a de garantir que todos atinjam um nível mínimo de certificação.
- iii) *de promoção de igualdade de oportunidades*.

Neste sentido, o princípio da igualdade de oportunidades foi um critério presente nas políticas educativas desde os anos 80 do século XX como pressuposto de justiça social, começando a emergir nos debates e discursos em torno da democratização da educação. As ideologias e os discursos educativos caracterizaram-se pelo hibridismo consequente de duas perspetivas, as que defendiam que a escola, ao desenvolver apenas competências cognitivas, prepara os alunos sobretudo para o mercado do trabalho e as que preconizavam que a sua frequência conduzia à emancipação. Daí até à atualidade foram várias as medidas implementadas, cuja tipificação se focava sempre no combate às desigualdades no sucesso académico e no acesso à escolaridade obrigatória. Sendo a escola uma instituição de elevada importância no progresso das políticas nacionais e internacionais, o que se sente, em épocas de mudança, é uma inequívoca vontade política de repensar a educação. Cada reforma educativa é seguida de diferentes debates sobre vantagens e desvantagens das políticas educativas e são várias as gramáticas criadas em torno dessas mudanças. Para nós, também a criação dos TEIP se fundamentou na tensão provocada pelo esgotamento dos modelos escolares vigentes que não davam resposta à crescente diversidade do público escolar.

Esta medida de territorialização das políticas educativas pode assumir-se como uma possibilidade para as escolas desenvolverem processos curriculares inovadores – a nível de planificação, formulação, monitorização e administração educativas – que afirmem os poderes periféricos e a valorização do local. Porém, consideramos que a primazia de práticas geradoras de uma maior justiça curricular e social só ocorrerá se esta medida não se fechar nas suas próprias limitações. Isto é, não for afetada pela falta de recursos e se não se limitar às imposições de uma regulação externa e centralizadora, que contraria processos de construção coletiva da autonomia e do currículo escolar e acabam por desvalorizar os princípios de equidade e justiça social. Por outro lado, as diferentes ofertas educativas compensatórias e percursos escolares alternativos produzem efeitos socialmente discriminatórios, que se reforçam quando a escola se transforma em TEIP. A implementação de medidas de educação compensatória e de discriminação positiva, tanto em Portugal como em outros países, por um lado permitiram a intervenção em zonas socioculturalmente desfavorecidas, mas, por outro lado, originaram uma visão desvalorizada das zonas de intervenção prioritária, dos alunos e das suas famílias.



3. AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: DA INTERAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

A escola é para os jovens, por um lado, uma forma de atingir objetivos pessoais e por outro lado, mesmo que implicitamente, uma forma de corresponder a expectativas familiares e sociais. Como o nosso estudo incide na compreensão das percepções dos jovens, em fase de adolescência (entre os 12 e os 18 anos), estamos conscientes da importância desta etapa para a reestruturação das representações sociais. Neste sentido, consideramos que num período marcado por alterações biopsicossociais, decorrentes de um processo complexo de transformação, com grande significado para a apropriação de competências que os habilitem a assumir os deveres e os papéis sociais dos adultos, o tempo de vida escolar é encarado como um período de interrogações. Estas são condicionadas pela socialização familiar e escolar, quer ao nível da realização pessoal, quer ao nível do sucesso académico. Perante isto, aqueles contextos têm grande influência na representação do papel da escola nos projetos de vida que a família ou o jovem constroem para o seu futuro, seja este mais próximo ou mais remoto. Por outro lado, as escolas TEIP são contextos caracterizados pelo elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, pertencentes a meios particularmente desfavorecidos, que manifestam maiores dificuldades em interagir e um maior distanciamento da cultura escolar. Contudo, é no processo interacional que constroem a sua identidade. Esta construção assume um papel primordial nas representações que os alunos recriam ao longo do seu percurso escolar e social. Estas questões assumem importância nesta pesquisa, porquanto procuramos no estudo empírico verificar a existência de variações com variáveis familiares e escolares nas dimensões das representações que o jovem tem de si (o ser para si), das redes de relação social dos alunos na construção da identidade (o ser para os outros), da forma como o aluno sente a escola (o ser aluno) e, da conciliação das anteriores, da forma como o aluno se revê na sociedade (o ser cidadão).

A reestruturação percetiva é de extrema importância em idades mais jovens, por isso, consideramos pertinente abordar as dinâmicas da interação, da comunicação, da participação e dos fatores que contribuem para um bom clima institucional, que pode favorecer o sucesso deste tipo de alunos. Esta abordagem permite-nos um melhor enquadramento e uma melhor interpretação sobre a forma como os estudantes se posicionam face à vida escolar, nas dimensões que a caracterizam.

Neste capítulo abordamos o nível micro da educação, entendendo a escola enquanto espaço e tempo de construção identitária e partilha de sentimentos de pertença.

Consideramos, por isso, importante incidir sobre quatro aspetos:

- i) **A escola enquanto espaço de interações**, na qual os professores e os alunos são protagonistas desse processo interacional;
- ii) **A escola e os fenómenos que mais se intuem do que se verbalizam**, sendo esta tempo, espaço e palco de diferentes experiências, no qual o clima é percecionado de formas dissemelhantes por quem o vivencia. Neste contexto, processa-se uma grande diversidade de interações e comportamentos entre agentes detentores de diversos tipos de poder;

iii) **O Ator Educativo, pessoa que (re)age consoante o palco onde se representa cada ato**, atendendo a que, o sentido das representações sociais está associado a um complexo processo percetivo individual ou coletivo. Este é estruturado em função das variáveis do contexto, enquanto facilitador ou barreira que contribuirão para a forma como lhes é dada expressão;

iv) **A participação, enquanto fenómeno do qual pode resultar o consenso ou o conflito**, é, atualmente, uma dimensão relevante para a qualidade da vida das escolas. Esta é caracterizada por uma subjetividade de experiências que podem, ou não, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cívica nos alunos. Sendo as escolas organizações potenciadoras de um sentido democrático, a participação será tanto mais positiva quanto mais se aproximarem os diferentes capitais culturais, para uma maior e melhor aproximação entre a educação e o aluno. Por outro lado, é função social da escola formar cidadãos pró-ativos, num primeiro tempo incentivando-os para a participação na vida escolar e posteriormente se sentir a sua ação cívica na vida em sociedade, tal como está previsto no documento que orienta as escolas sobre o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Apesar do conceito de escola ter múltiplas aceções, no nosso trabalho interpretámo-la como um campo de interações onde se age, onde se comunica, onde existem diferentes estatutos, papéis, normas, regras e objetivos. Todavia, temos que considerar que no interior das instituições existem interações ditadas pela posição que cada um dos atores possui que vão determinar a forma como se posicionam face a cada situação ou contexto.

3.1. A Escola: espaço de interação

Com a acelerada evolução da sociedade, começou a sentir-se uma preocupação, por parte da escola, em preparar os alunos para que se adaptem à mudança e, assim, adquiram competências de responsabilidade, de valorização do trabalho e de cidadania. O princípio da democratização escolar implica que se considere a diversidade ao definir o papel dos estabelecimentos escolares, enquanto espaço formativo e de obtenção da escolaridade obrigatória. A escolarização dos alunos de diferentes origens sociais provocou inúmeras inquietações ao nível da implementação de medidas que visassem um perfil de aluno, não uniformizado, mas que se enquadrasse num referencial de cidadania ativa.

Em Portugal pela necessidade de tornar a escola mais inclusiva e multifacetada, que assegurasse percursos escolares orientados por princípios e valores comuns à sociedade foi legislado um documento orientador sobre as competências que se pretende que os alunos tenham adquirido, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória. O “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” afirma-se como referencial para as decisões a adotar ao nível das instituições escolares e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho). Este documento pressupõe que, perante os outros e a diversidade do mundo se criem condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Intenta, desta forma, formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos pró-ativos. Este processo formativo passa por fenómenos complexos que acompanham os alunos desde que ingressam no sistema de ensino. Assim, o percurso escolar apresenta-se, em cada etapa, como um conjunto de opções que são condicionadas pelas interações contextuais e interpessoais, de sucesso ou insucesso, que os alunos vão experimentando. Neste contexto, as decisões escolares não são tomadas só pelos pais, nem só pelos alunos. Elas são o resultado da “interação entre o aluno, a respetiva família e a escola e esta interação

não tem as mesmas características ao longo do itinerário escolar” (Alves-Pinto, 1995, p. 10), e varia consoante o contexto familiar, escolar e social.

A investigação que nos propusemos fazer abrange um grupo de alunos adolescentes em que uma parte considerável é oriunda de famílias socioculturalmente desfavorecidas e que, chegados a esta etapa, deparam-se, mais do que os outros estudantes, com processos complexos ao nível das decisões sobre o seu percurso escolar. Por um lado, porque vão enfrentar um leque mais alargado de opções, por estarem muito próximo da transição para o ensino secundário e terão de optar já pelas áreas para que estão mais vocacionados. Por outro lado, pela capacidade que lhes foi transmitida, pelos experiências nos diversos contextos, para estimar as consequências de cada alternativa. Deste modo, a problemática do sucesso, a sobrevivência e a seleção escolares, não se põem da mesma maneira numa população em início de escolarização ou após alguns anos decorridos, nem em alunos de diferentes classes sociais, e vai variando à medida que os alunos avançam no percurso escolar. Estes farão as suas opções segundo os horizontes temporais que conseguem abarcar, ou seja, optam em função de um futuro próximo ou de um futuro longínquo, conforme as expectativas que lhes foram transmitidas e o balanço que fazem delas.

Boudon (2000) apresentou uma síntese das teorias que abordam os processos de decisão durante o percurso escolar dos alunos e das suas famílias. Os estudos feitos em vários países revelam que, nas classes mais desfavorecidas, a decisão de os estudantes prosseguirem ou não estudos está associada ao grau de sucesso escolar e às suas idades, enquanto que, nas classes sociais mais favorecidas só se põe a hipótese de não prosseguir estudos em casos de acumulação de atrasos ou insucessos escolares acentuados. Então, este autor propõe que se proceda a uma análise das desigualdades perante a educação atendendo a que as decisões vão ser tomadas tendo em conta os custos, riscos e vantagens que vão fazer no fim de cada ciclo. Assim, cada pessoa, em cada bifurcação vai decidir se sai do ensino ou se prossegue, se vai “por uma via longa ou uma via curta, uma opção ligada a grandes ou pequenas esperanças” (p. 15). Se, por um lado, a intervenção da família nas opções dos alunos é indispensável, por outro lado ela é fonte de efeitos perversos num sistema escolar que tende a considerar as noções de aptidão, de realização, de resultados ou de mérito como arcaísmos condenados pelo senso da história” (p. 23).

A adolescência é, por excelência, o período de construção da história pessoal, a partir da apropriação que o jovem faz das memórias do passado, das histórias familiares, dos pares e da cultura alargada, projetando-as nas suas interações com os outros e nas suas perspectivas de vida, que podem condicionar toda a sua conduta ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, a interação social ou escolar não é uma conquista efémera, ela é antes um conjunto de processos complexos e contínuos, que se desenrolam de forma diferenciada em cada contexto. Daí a necessidade de compreender os fenómenos que intervêm nos processos pessoais, escolares e sociais, tendo em conta que os contextos condicionam as representações e as interações entre as pessoas que constituem uma escola e dela são a essência. Tal como refere Álvarez Núñez (1999): “parece evidente que as condutas humanas são sempre, inevitavelmente, produzidas dentro de um marco (espacial, temporal, relacional, subjetivo, etc.) que dá a estas um valor e significado concreto” (p. 94).

Neste sentido, importa perceber o processo de interação que acaba por ser a fonte geradora de sucessos ou de insucessos. A etimologia do termo interação aponta para a ação mútua, recíproca, um dar e receber, um comportamento instintivo ou pensado é, essencialmente, a comunicação entre pessoas. A interação não implica que a comunicação

seja unicamente verbalizada, mas gestos, expressões, sorrisos transmitem mensagens, porque todo o ato é interação e funciona como reconstrutor do ambiente entre os atores. Assim, qualquer tipo de comunicação envolve palavras, pessoas, significados partilhados e é simbólica por isso “a palavra que se diz, que se recusa, ou que se omite, é a porta que se abre ou que se fecha, a salvação ou a condenação, a paz ou a guerra, o amor ou o ódio” (Aguilar e Silva, 1988, p. 51). Pensar «escola» por quem a viveu como aluno e, posteriormente, como professor é, sem dúvida, rever memórias que ilustram na perfeição a frase deste autor e a forma como a podemos enquadrar em diferentes momentos das nossas vidas. Por outro lado, a escola não está isolada do meio que a envolve, pois é nela que recaem, inevitavelmente, as formas de ser e de estar, adquiridas nos diversos contextos que a circundam, que influenciam a comunicação e, conseqüentemente, o processo de interação.

Mead (1982) foi o precursor e inspirador do movimento interacionista, que serviu como base referencial para a corrente do interacionismo simbólico, na medida em que associava o comportamento ao processo de comunicação. Para este autor, o “eu” desenvolve-se conforme se tem a capacidade de perceber e adotar determinados papéis e atitudes. O desenvolvimento do “ele” está intimamente vinculado à experiência social. Assim, existem dois tipos de interação - simbólica e não-simbólica – em que esta corresponde aos atos reflexos e aquela equivale à maior parte da interação humana, porque a ela está subjacente uma interpretação. Permite que os atores interpretem e reinterpretem os seus atos e os dos outros, agindo e reagindo em constante interação.

Entendemos, também, a organização social como um sistema global de relações, no qual a sociedade funciona como um sistema de interações entre os atores que compõem cada grupo ou entre os grupos que a constituem. Por esta parte, cada indivíduo pertence a vários sistemas de ação nos quais expressa os seus sentimentos e opiniões, ou seja, comunica de diferentes formas, conforme a sua posição no sistema, as suas representações e os seus objetivos. Dessas interações emergem expectativas recíprocas que podem ser responsáveis pelas situações de desigualdade.

Este fenómeno é particularmente observado na interação pedagógica, tendo em conta que a sala de aula é o espaço no qual emerge o processo de **interação seletiva**, isto é, a relação do professor com o aluno é muitas vezes orientada em função de preconceitos e estereótipos pré-construídos. Para Alves-Pinto, Formosinho e Vala (1986) a interação seletiva traduz-se no “tratamento humano e pedagógico diferenciado em função do estatuto social, consoante os alunos se ajustarem ou não aos estereótipos de «bom» ou «mau» aluno” (p. 179).

Também Rosenthal e Jacobson (1968) comprovaram a existência de *profecias que se auto realizam*. Na sua obra *Pygmalion in the classroom*, confirmaram, através de investigações científicas e sistemáticas, as teorias das expectativas autoconfirmatórias em contexto educativo. Estes autores referem que “as pessoas fazem mais vezes o que se espera delas do que o contrário (...) [e que] o comportamento está determinado, em grande parte, por regras e expectativas que permitem prever como se comportará determinada pessoa numa determinada situação” (p. 9). Isto não significa que os comportamentos sejam alterados, apenas e só, por vontade de outros, mas que existem expectativas que, muitas vezes, se autorrealizam. Assim, os professores dão um determinado tratamento aos alunos, estes socializam-se com as expectativas que existem sobre eles e à medida que vão interiorizando essa ideia comportam-se como tal em função dela. É desta interação que os comportamentos tomam diferentes direções. Se as expectativas do professor são negativas originam a estigmatização e rotulação e,

consequentemente, o insucesso dos alunos. Por outro lado, se os professores permanecem nesse registo, e a não se verificarem mudanças nas suas representações, prevalecerá a ideia de que nada há a fazer. Assim que o aluno sente o desinvestimento do professor comporta-se de forma menos adequada, seja por conformismo ao que dele é esperado, seja por comportamento desviante como forma de protesto.

Sendo as instituições educativas organizações sociais complexas, constituídas por uma considerável diversidade de atores detentores de diversos tipos de poder, cada um age de forma condicionada pelos estatutos que possui no sistema e pelos papéis que aí desempenha. Neste sentido, o sistema escola e o subsistema sala de aula são espaços de relação ator/meio e, como sistemas abertos, a interação processa-se entre os seus membros e com o exterior. Daí que sejam espaços propícios à manifestação de comportamentos, exteriores ao sistema escolar, que acabam por lá se introduzirem com os atores escolares. Visto que o nosso estudo se desenvolveu num meio em que os saberes e os valores se caracterizam por códigos locais cuja ligação com a escola não é pacífica, pelos próprios contextos socioculturais, geram-se processos de resistência às interações condicionados pelos estatutos e papéis que cada elemento possui em contexto escolar e social. Por isso, julgamos que a abordagem dos conceitos de estatuto e papel permite fundamentar a forma como cada ator educativo procede face aos direitos e deveres que lhes são imputados institucionalmente. Por outro, lado permite-nos enquadrar o sistema de representações, que pretendemos perceber dos alunos, em relação ao seu estatuto e a forma como desempenham os papéis inerentes, enquanto protagonistas do ato educativo.

3.1.1. O Estatuto e o papel no processo internacional

Em Portugal o “Estatuto do Aluno”, legislado pela Lei n.º 51/2012, estabelece os direitos e os deveres dos alunos a frequentar a escolaridade obrigatória e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. O art.º 2.º refere que o estatuto

prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português (...) promovendo, em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades.

Estes princípios estão inerentes aos objetivos primordiais do Programa TEIP instituído em escolas de meios onde existem dificuldades acrescidas para que os alunos e famílias cumpram o que está estabelecido neste estatuto. Neste sentido, Alves-Pinto (1995) considera que o contexto cultural em que se insere o estatuto atribui-lhe condições que validam ou não as expectativas sobre os comportamentos que se espera dos outros. Por isso, cada ator educativo pode possuir diferentes e variados estatutos que vão gerando, nos outros, expectativas de que cada um desempenhe os papéis respetivos aos seus estatutos. Assim, estatuto e papel assumem diretrizes diferenciadas. O primeiro compreende os deveres e os direitos e o segundo representa a sua realização na prática. Deste modo, é através do processo de socialização que os alunos apreendem o papel que deles é esperado na escola em função do seu estatuto.

Para Horton e Hunt (1980) o *estatuto* é “a classificação ou posição de um indivíduo num grupo, ou de um grupo em relação a outros grupos” (p. 87). É o lugar que cada

indivíduo ocupa nos diversos contextos sociais. O *papel* é entendido como o comportamento esperado de um indivíduo no desempenho de determinado estatuto. Assim, os estatutos e os papéis, num sistema de interação, evoluem em função da cultura instituída, que se reflete num conjunto organizado de comportamentos, interpretados de diferentes formas, em cada contexto, segundo as expectativas que se tem sobre quem detém determinado estatuto. (Alves-Pinto, 1995). Em todas as organizações, nomeadamente nas instituições escolares, os seus membros são detentores de estatutos e papéis formais e informais, de tal forma que, por vezes, se imiscuem. Tal como refere Teixeira (1995) “as noções de formal e informal criam múltiplas dificuldades já que se torna particularmente difícil, em algumas situações, poder identificar o ponto em que o formal termina e cede lugar ao informal” (p. 46). A este propósito, parece-nos que a dimensão formal do estatuto e papel, tantas vezes contemplada nos documentos estruturadores das escolas, provém de regras e normas estabelecidas, mas são atribuídos, a um dado ator em consequência da natureza e qualidade da interação desse com o grupo.

Apesar dos elementos da comunidade educativa exercerem determinados papéis, para os quais foram socializados, de uma forma inconsciente, há, porém, funções que exigem consciência e responsabilidade de forma a não defraudar as expectativas dos outros, nomeadamente o papel desempenhado pelo professor em relação aos alunos. Sendo assim, o desempenho do papel é o comportamento real do professor e pode divergir das expectativas dos outros por razões de representações ou de características do indivíduo, o que significa que não existem dois profissionais a executar determinado papel da mesma forma. Por outro lado, também os alunos, pelas suas características pessoais e socioculturais exercem o seu papel de formas diferentes, pelo que na escola é um cenário vasto de multiplicidade de estatutos e papéis que, muitas vezes, são antagónicos e que culminam em situações de conflito.

O *conflito de papéis* pode surgir em diversas situações: quando se possuem estatutos incompatíveis, em que as motivações de uma posição não se coadunam com as da outra; quando é necessário atuar segundo um padrão de comportamento inconciliáveis com a personalidade do ator; quando a sociedade possui uma noção antagónica sobre os requisitos de um determinado papel; quando não há continuidade de papéis para o mesmo ator e o leva a várias situações de adaptação. Estas são algumas das razões que justificam a inadaptação social ou profissional e a adoção de comportamentos desviantes (Rosa, 1992).

Destas situações, o que se sente na escola é um desfasamento entre as motivações de uma parte considerável de alunos, assim como das expectativas das famílias mais desfavorecidas, que não se conciliam com as ofertas formativas. Daí emergiu a necessidade da constituição dos TEIP e, conseqüentemente, da existência de recursos especializados que permitam um acompanhamento e orientação dos alunos e famílias no desempenho dos estatutos e papéis que lhes são atribuídos face à vida escolar e social. Esta intervenção poderá contribuir para que a educação assegure a conformidade entre os estatutos e papéis a eles inerentes. Esta é um dos grandes desafios das escolas TEIP, tendo em conta que a dimensão social de cada ator é determinada pela acumulação de estatutos que esse ator possui. Nestes contextos, os seus membros podem acumular tantos estatutos quantos os grupos em que coopera, sendo a totalidade dos grupos existentes, em contínua interação, que determinam a estrutura da escola. Assim sendo, os papéis dos alunos tornam-se objeto de controlo social. Este é toda a forma de condicionamento do comportamento que presume a existência de um condicionante e um condicionado em que aquele é o indivíduo ou grupo e este corresponde às pressões exteriores (normas) ou

interiores (normas interiorizadas). Concebem-se então as representações do bem e do mal, do conveniente e do inconveniente, do aceitável e do reprovável, para a interpretação dos diversos papéis. É neste contexto que vão surgindo valores comuns para definir “os estados ideais das ações quotidianas e desenvolvem-se regras de interdependência social ou normas sociais que consubstanciam aquilo que os indivíduos devem fazer nas diferentes situações e que estabelecem as consequências dos desvios em relação a essas expectativas” (Alves-Pinto, 1995, p. 154). Neste sentido, nas escolas, são os alunos que têm de saber o que lhes é permitido fazer, embora o papel do professor seja demarcar os limites de tolerância, gerir expectativas e tentar conseguir que as deliberações sejam cumpridas.

As escolas TEIP deparam-se com dificuldades extremas nas questões do controlo disciplinar. Este tipo de controlo pode exercer-se formalmente, ou seja, recorrendo a competências deliberativas ou consultivas através das quais se podem aplicar sanções que exigem tratamento organizacional, ou, informalmente, quando é exercido pelos professores, isoladamente, sem intervenção institucional orgânica, sendo este o tipo de controlo disciplinar que os docentes praticam diariamente. Por isso, parece-nos indubitável que tanto o estatuto como o papel variam em função do contexto, das expectativas, das representações dos atores e dos processos de comunicação que estabelecem entre si.

3.1.2. A comunicação como base da interação professor-aluno

Toda a comunicação envolve um compromisso que define a relação entre os comunicadores. Assim, a comunicação, além de transmitir informação, implica um comportamento. Este processo, para além de conter, em si mesmo, o significado das palavras, tem subjacente o sentido da mensagem, a forma como cada comunicante quer ser compreendido e o modo como interagem.

Como os professores e os alunos se encontram em constante interação, estão, também, em contínua comunicação verbal e não-verbal. Álvarez Núñez (2012) refere que

o papel da comunicação não-verbal na sala de aula é básico. Está ligado à dimensão relacional. Através dela, estados emocionais são transmitidos e o que é mais educativamente importante é transmitido: atitudes, crenças, emoções, sentimentos, expectativas, valores, preconceitos, humores. . . Ou seja: a maioria das variáveis que constituem o "currículo oculto" nas escolas. O seu papel é decisivo na interação professor-aluno e na configuração do clima relacional e do marco normativo em sala de aula. Também influencia o desenvolvimento da função instrucional, permitindo enfatizar e reforçar as mensagens linguísticas para atrair e manter a atenção dos alunos (p. 24).

É nesta relação que os sentidos se constroem, surgindo, por vezes, um *desencontro* na comunicação, entre aquilo que se diz e aquilo que é percebido. Relevamos a importância da comunicação, referindo uma excelente expressão que pensamos traduzir tudo o que possamos considerar em relação ao que se passa em qualquer contexto educativo, em que “todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação é comportamento” considerando ainda que “não é possível não comunicar.” (Saint-Georges, 1986, p. 144).

A *escola de Palo Alto*, também conhecida como a *Escola Invisível*, criada por Bateson, Birdwhistell, Hall, Goffman e Watzlawick, entre outros, em 1942, é uma referência notória como modelo comunicacional, trazendo vários contributos e aspetos inovadores à teoria da comunicação. Neste modelo, a comunicação está patente em toda e qualquer situação que implique pessoas. Encara-as, simultaneamente, como emissores e recetores em interação contínua em determinada situação. Não dissocia a influência do contexto no ato comunicativo e defende, ainda, que cada mensagem serve de suporte e fundamenta uma nova mensagem. Este modelo valoriza as conjunturas das linguagens verbais e não-verbais. Watzlawick, Beavin e Jackson (1993) apresentam os **cinco axiomas** que rompem com a perspetiva unidirecional ou linear de comunicação:

- i) *É impossível não comunicar*: Todo e qualquer comportamento tem potencial para se tornar comunicativo, é uma forma de comunicação, verbal ou não-verbal, tanto de forma explícita, como implícita. Estar em atividade ou em inatividade tem implícita sempre uma mensagem. Esta dualidade confere ao ato comunicativo um carácter bidimensional, ou seja, a comunicação pode, ou não, ser intencional. Assim como não existe o inverso de comportamento, não-comportamento ou anti-comportamento, também não existe não-comunicação. Sendo a sala de aula um espaço onde a comunicação flui, o professor, nesse espaço exerce influência sobre todos os alunos, nem que seja apenas imposta pela sua presença física.
- ii) *Toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de relação*, de forma que o segundo classifica o primeiro e é, portanto, uma *metacomunicação*. Ao interagir, inevitavelmente, comunica-se e passa-se algum tipo de mensagem. Contudo, a qualidade do que é transmitido pode dotar a informação de um outro significado. Assim, o aspeto de conteúdo equivale ao que transmitimos explicitamente, enquanto o aspeto de relação corresponde à forma como nos exprimimos para passar a mensagem (tom de voz, expressão facial, linguagem corporal). Esta dimensão é que confere sentido à forma como a mensagem é rececionada. Toda a comunicação comporta em si, para além do significado das palavras, mais informações. Essas são as formas de dar a entender a intenção ao recetor da informação. A qualidade da relação é condicionada pela interpretação e compreensão que é feita da mensagem. Deste modo, as implicações decorrentes da maneira como o conteúdo é partilhado influenciarão a relação durante todo o processo comunicacional. O professor, enquanto especialista, tem um papel preponderante tanto na transmissão dos saberes como na forma como os comunica. Essa aptidão é que fará com que as relações interpessoais sejam mais ou menos positivas e dessa interação dependerá a sua ascendência sobre os alunos na valorização do processo de ensino-aprendizagem e na forma como os alunos se comportam.
- iii) *A natureza de uma relação está dependente da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes*. Tanto o emissor como o recetor estruturam a comunicação de forma diferente. Desse modo, interpretam o seu próprio comportamento, no processo comunicacional, em função das suas representações e do *feedback* do outro, numa relação de causa-efeito. Assim, os processos interacionais funcionam como trocas constantes de mensagens nas quais, algumas vezes, uma pausa é necessária para regular o comportamento dos alunos, que assumem padrões característicos da interação

em função das percepções que têm das situações. Neste sentido, o processo comunicacional assume um caráter cíclico, tendo o professor de tomar consciência do efeito que o seu comportamento vai produzir nos alunos e das repercussões que isso poderá trazer, quer para o processo de ensino-aprendizagem, quer para o comportamental.

- iv) *Os seres humanos comunicam de forma digital e analógica.* A comunicação digital é o veículo da mensagem e corresponde ao que é falado, à utilização das próprias palavras. A analógica inclui a comunicação não-verbal e refere-se à expressão, à linguagem corporal e à gestão dos silêncios. Neste axioma os sistemas de interação são caracterizados por regras relacionais. O papel do professor na comunicação é o de realçar expressões físicas e interpessoais, não se cingindo apenas à transmissão verbal de mensagens para os alunos, mas adotar uma postura estratégica com a qual possa exercer influência sobre os alunos.
- v) *As permutas comunicacionais são simétricas ou complementares,* segundo se baseiem na igualdade ou na diferença. Na relação simétrica, a interação exprime-se pela equidade e minimização da diferença entre os interlocutores. Na relação complementar a interação processa-se entre um portador do poder, e outro subordinado. Em contexto de sala de aula a comunicação entre o professor e o aluno é uma relação complementar que pode chegar a ser mais simétrica quando existe um bom clima relacional entre professor e alunos.

Neste sentido, os interagentes oferecem um ao outro definições das suas relações, ou seja, cada um tenta definir a natureza da relação. É importante salientar, porém, que cada um reage com a sua definição da relação, podendo confirmar, rejeitar ou até modificar a do outro. Este processo pode levar à estabilização de relações mais duradouras. Em contrapartida, a ineficiência na redefinição da relação frente a cada mudança pode acarretar o afastamento ou a dissolução desta. Tal como refere Álvarez Núñez (1999) a relação tem “caráter temporário e mutável, de equilíbrio dinâmico e não é algo construído de uma vez por todas, mas é reforçado e retrabalhado a cada momento” (p. 135).

A partir da compreensão de que a dinâmica diária da escola pode ser percebida como um processo de interação social, então, neste processo, as ações recíprocas dos interagentes autodeterminam-se. Assim, a interação nunca será linear nem estática. Por isso, com o desenvolvimento da teoria da comunicação passou a valorizar-se a interação enfatizando-se a dinamicidade do processo, onde todos os participantes são atuantes na relação. Berlo (1999) entende que existe uma relação de interdependência na interação, onde cada agente influencia o outro, variando essa interdependência em grau, qualidade e de contexto para contexto. Essa relação de interdependência contempla a empatia.

Hampton aborda a comunicação, no sentido metafórico, como “a corrente sanguínea que supre todas as células do organismo com o oxigénio”. Compara, assim, a comunicação numa organização à corrente sanguínea no organismo, de tal forma que faltando a informação (oxigénio na corrente sanguínea) o sistema não funciona. Além disso, as informações “importantes e exatas devem chegar em grande quantidade, a fim de melhorar a tomada de decisões e outros tipos de desempenho para os indivíduos e para os grupos” (1992, p. 427). Neste sentido, a comunicação não existe na cabeça dos indivíduos, mas entre eles, ou seja, é ela que define a relação entre as pessoas como uma série de acontecimentos interligados. Assim, a comunicação não é apenas um conjunto de ações para com outra pessoa, mas sim a interação criada entre os participantes. Mais do que pessoas, a interação envolve acontecimentos, ações e comportamentos na criação,

manutenção ou término das relações (Fisher, 1982). Além disso, a relação acontece num contexto não se podendo supor apenas o contexto físico, mas também o contexto temporal e principalmente o contexto social. Nesta perspetiva, a relação envolve **três elementos** inter-relacionados: *os participantes, o contexto e a relação*. Os alunos como sofrem influências dos diferentes contextos, escolar, familiar e social é através dos contactos sociais e das experiências com pessoas em múltiplos espaços que vão criando a sua identidade.

Para além disso, as relações interpessoais caracterizam-se por uma dualidade de interpretações, a do outro e a de si mesmo, “do próprio autoconceito, que equivale a transmitir a metamensagem «assim é como me vejo (na minha relação contigo)»” (Álvarez Núñez, 1999, p. 145). Neste sentido, temos presente que ser aluno é ver-se nas relações interpessoais em função do seu autoconceito e das representações do ofício de aluno que são recolhidas em diversos contextos. Este traz consigo um capital cultural e, em função dele, vai avaliar, face de uma tarefa escolar, quanto lhe custará realizá-la e o que, em contrapartida, pode esperar do investimento que decide fazer. Assim, ele é fruto da herança cultural das gerações que o precederam e daí resulta o tipo de envolvimento no conjunto de interações que estabelece com os seus pares e com os professores.

Os fatores contextuais exercem uma influência importante na interação e podem atuar como limitadores oferecendo restrições à interação. Por outro lado, não se pode entender o contexto apenas como processo institucional ou externo aos comunicantes. As mensagens trocadas passam a fazer parte do contexto interpessoal, impondo restrições à interação subsequente. Por isso, em qualquer organização ou simplesmente numa relação dual, a comunicação desempenha sempre várias funções. Das que foram propostas por Ricci e Zani (1993) - referencial, interpessoal, de auto e heterorregulação, de coordenação e de meta-comunicação - tomaremos, com alguma liberdade terminológica, as **três funções** que nos parecem mais adequados a interação na vida escolar:

- *Unir (coordenando)* - é através da comunicação que os atores educativos se inter-relacionam, se interligam, para atingir determinado objetivo. Este elemento é fundamental para a coordenação das estratégias, gestão de recursos humanos e materiais, definição de metas e objetivos, e é o cimento da unidade orgânica.

- *Produzir mudança* - a comunicação produz mudança, transformando comportamentos através da condução de comportamentos de um indivíduo/grupo/sistema para outro. O percurso e a quantidade de informação nas escolas são diversificados, cumprem vários objetivos e tomam diferentes direções, refletindo, de certo modo, a filosofia comunicacional adotada.

- *Estabelecer trocas* - esta função específica da comunicação é, em função do tipo de instituição que se quer implementar, de relevante interesse.

Neste sentido, a relação escola-comunicação é intrínseca a todo o processo educativo. Não é possível educar sem comunicar. Partindo deste pressuposto, os processos comunicacionais fazem-se em sentido vertical, quer de professores, de forma descendente, quer de alunos de modo ascendente e em sentido horizontal em que se verifica um sistema de trocas sem que seja evidenciado o nível hierárquico. Se o professor usar predominantemente as verticais descendentes procura formalmente a submissão do aluno, a sua passividade na comunicação. Por outro lado, nas comunicações verticais ascendentes o aluno coloca-se na posição de subordinado quando pretende comunicar com o seu professor. As comunicações horizontais são, na nossa opinião, de extrema importância para a obtenção de um bom clima relacional nas escolas. Estas permitem a troca, a partilha de experiências entre professores e alunos, contribuindo assim para uma

relação menos unilateral e mais empática.

Neste sentido, com o contributo de vários autores Veiga (2007) desenvolveu um modelo eclético de comunicação no contexto escolar, apresentados em duas dimensões – obstáculos (Tipo I) e competências (Tipo II) – comunicacionais na relação professor-aluno, no qual incluiu **seis categorias ou tipos de atitudes**:

- i) a *avaliativa* tem a ver com o controlo e o autoritarismo do professor sobre o aluno, na qual aquele age de acordo com as suas referências, valores e princípios individuais, exprime uma crítica negativa, desaprovação ou castigo, e pode assumir forma de ameaça ou ridicularização;
- ii) a *orientativa* tem como fim orientar o aluno, de forma a não defraudar as suas expectativas, tendo presente as preferências do aluno. *Tipo I*: é uma ordem ou um dever, entendido como desnecessário. *Tipo II*: exprime uma opinião ou uma informação, percebida como oportuna ou útil;
- iii) a *interpretativa* foca-se no conhecimento que o professor tem do aluno e na análise que faz dele, baseada no diálogo e na partilha dos motivos e objetivos do seu comportamento. Esta atitude reflexiva faz com que o aluno se consciencialize de algumas das suas especificidades e melhore a sua autoconfiança. *Tipo I*: pretende explicar a razão do comportamento. *Tipo II*: visa explicar o objetivo do comportamento;
- iv) a *tranquilizadora* vem na sequência da anterior, motiva o aluno a sentir-se confiante na execução do seu trabalho e desta forma melhora a sua autoconfiança. *Tipo I*: é um elogio à pessoa. *Tipo II*: é um elogio à tarefa ou encorajamento;
- v) a *exploratória* permite o envolvimento do aluno nas aprendizagens, através do questionamento, da procura do conhecimento. O aluno assume, assim, um papel ativo e participativo nas suas próprias aprendizagens. *Tipo I*: é uma pergunta percebida como inoportuna ou inconveniente. *Tipo II*: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente
- vi) a *empática* é considerada pelo autor a dimensão mais “importante no processo de ajuda e a que mais pressupõe uma aceitação incondicional do Outro (...) pôr-se no lugar do outro” (p. 38) permite que o aluno se sinta aceite e compreendido. Entretanto, o professor ao aceitar e compreender os alunos vai ser capaz de o ajudar mais e melhor. *Tipo I*: é uma repetição do que foi ouvido. *Tipo II*: resume o sentimento e clarifica o pensamento.

As categorias descritas de tipo I, à exceção da empática, funcionam como obstáculos comunicacionais. As de tipo II operam como competências promotoras da comunicação.

Álvarez Núñez (1999) aponta como um indicador de relação positiva professor-aluno a “presença de uma autêntica e adequada comunicação bidirecional na aula” (p. 185) não concebendo a existência de não comunicação ou de uma comunicação unilateral.

Outra característica das relações interpessoais apontada como de fundamental importância é o processo de negociação que se estabelece entre os atores. As resoluções desses processos de negociação vão definindo a relação e envolvem a cooperação e a competição; a comunhão, a diversidade e o individualismo; a integração e a desintegração (Watzlawick et al., 1993). Neste sentido, o professor não deve ser entendido nem como o detentor do poder e do saber, nem como o desencadeador de desigualdades, mas sim como agente promotor de um bom clima, de forma a facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos, avaliando competências valorizando as aquisições, e tendo em conta às diferenças individuais e sociais dos alunos, para tentar compensá-las.

Contudo, em concordância com o ponto de vista de Álvarez Núñez (1999), na circularidade de influências na interação professor-alunos não se pode negar o maior poder de influência que, em geral, tem o professor. Isto é, a existência de uma influência bidirecional não pode ser derivada de que todos os membros do sistema contribuem ao mesmo nível e que as suas influências têm o mesmo peso na definição da relação (p. 126).

É neste processo de interação, na transversalidade de representações que os atores vão utilizar as margens de manobra para aí estabelecerem um sistema de relações e adequar as estratégias segundo os seus interesses e objetivos. Neste aspeto, quanto mais diversificadas forem as fontes de poder de cada ator, maior será a sua margem de manobra, que lhe proporcionará melhor orientação sobre as zonas de incerteza e o domínio destas. Para todos os efeitos é o professor quem decide a gestão pedagógica e a forma como organiza a aula, tanto ao nível do espaço como do tempo. Neste caso, pode considerar-se que o docente é um superior hierárquico face aos alunos. Assim, os professores têm as suas bases de poder e não podem evitar usá-las na sala de aula, mas “existem diferenças substanciais quanto ao nível de efetividade de cada uma delas: algumas resultam positivas para fomentar o processo de aprendizagem nos alunos, no entanto outras podem ter consequências negativas” (Álvarez Núñez, 1999, p. 232). Como nas escolas TEIP os professores se deparam com uma grande diversidade de alunos com os quais tem de estabelecer uma relação educativa, esta não é construída da mesma forma com alunos sociocultural e economicamente privilegiados como com alunos oriundos de contextos sociais desfavorecidos. Se para aqueles é importante que o professor estabeleça uma relação pedagógica, para estes a relação educativa não contempla apenas os aspetos cognitivos, ela implica também uma dimensão socioafetiva muito forte. Por isso, o tipo de interação adotado, inato ou estratégico, implica vários tipos de atitudes, em função das quais se gere, consciente ou inconscientemente, as margens de liberdade que cada um possui, para atingir os seus objetivos e, desta forma, proporcionar um clima de escola satisfatório para todos os atores educativos.

3.2. A escola e os fenómenos que mais se intuem do que se verbalizam

O clima de escola é, para nós, um fenómeno que mais se sente do que se verbaliza, contudo afeta fortemente as relações entre os atores, assim como os seus comportamentos. Como o nosso estudo se foca em perceber as representações de atores, com diferentes estatutos, de quatro escolas, a abordagem teórica do clima proporciona-nos bases para uma melhor interpretação das perceções de cada um deles. Por outro lado, o que sentimos, em determinados espaços que frequentamos, é intuitivo e variável, conforme os sentidos são estimulados e nos provocam sensações agradáveis ou desagradáveis. Não obstante, muitas vezes entramos em determinado local e temos a impressão de que o ambiente é acolhedor, outras vezes sentimos o ambiente tão “pesado” que só nos voltamos a sentir bem quando o abandonamos. Estas perceções das pessoas são ambíguas e conferem ao clima um carácter subjetivo.

Na tentativa de definição de clima, os investigadores têm-se referido a fenómenos individuais, grupais e organizacionais de diversos contornos. Através da realização de estudos que abarcam desde as perceções das pessoas às características das instituições, aqueles invocam representações, comportamentos, atitudes, valores e sentimentos. A atribuição de influência a esses fatores varia consoante a perspetiva de análise de cada autor, bem como das hipóteses que se propõem comprovar. Assim, o clima de escola é o

que define a sua identidade, é através dele que se pode perceber os sentimentos de bem-estar ou de mal-estar dos atores educativos. Um elemento externo que possa estar durante um período de tempo num contexto escolar consegue perceber o clima que o caracteriza, as expectativas explícitas ou implícitas, assim como as normas e os valores partilhados pelos seus membros.

O conceito de clima abrange tudo o que se passa e se percebe em qualquer espaço, sendo este o reflexo da ação dos atores, tanto em função dos comportamentos como do próprio contexto. Assim, ao abordarmos o clima queremos referir-nos às teias interacionais que se desenvolvem em determinado contexto e que definem a atmosfera que se sente na organização. Por isso, estudar o clima é tentar compreender “a ação das pessoas no seu ambiente total, sem dúvida social, mas também biológico e físico” (Rocher, 1989, p. 34). Quando a maioria dos autores define o clima como as percepções que os indivíduos têm do ambiente físico e humano, onde se desenvolve a sua atividade, então dotam-no de um caráter de complexidade e ambiguidade que dificultam a sua definição.

Deste modo, a educação é vista como um conjunto de finalidades que tem como missão assegurar a estabilidade, criar estruturas e promover relações interpessoais que satisfaçam as necessidades dos vários atores intervenientes. Portanto, o *clima de escola* pode ser considerado numa dupla asserção: enquanto *realidade objetiva* que depende da *estrutura subjetiva*. A primeira porque se constitui um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos. A segunda porque é percebido por cada um deles, dum modo distinto, através das interações (Carvalho, 1992).

Como o clima é construído pelo conjunto de percepções e expectativas partilhadas pelos atores educativos, decorrente das experiências vividas num contexto real comum, ele é percebido por cada um de diferentes formas o que lhe dá um caráter subjetivo nas avaliações que dele fazem. Neste sentido, o clima influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, o que lhe confere uma circularidade ao processo. Esta reciprocidade imiscui-se entre o clima e os atores, de tal forma que interfere na eficácia e eficiência da instituição, nos comportamentos e no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva, as escolas com um bom clima caracterizam-se por um nível mais alto de interação entre os seus atores, baseado na cooperação, no apoio mútuo e na participação. Contudo, não é menos importante o papel do clima no desempenho e no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, a importância do clima no sucesso dos alunos evidencia-se quando se está perante um ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem. O clima e a eficácia, segundo Teixeira (1993), mantêm uma relação de interdependência, pois as escolas eficazes têm um clima de confiança, de cooperação, de entreajuda e de apoio a todos os níveis e uma receptividade bastante grande para com as ideias e inovações dos professores e dos alunos.

Diversas publicações científicas já salientaram a influência do clima da sala de aula sobre a aprendizagem dos alunos. Entre outras, as percepções que os alunos possuem são utilizadas para prever o aproveitamento que estes irão ter e assim melhor compreender os processos educativos. Alguns autores até estabelecem a relação entre o rendimento escolar e as diferentes dimensões do clima. Outros associam as reações afetivas e comportamentais e os conhecimentos às percepções que os alunos têm das suas próprias aulas, ou seja, ao clima existente ao nível da sala de aula. A este propósito Álvarez Núñez (1999) refere a importância da existência de um “clima relacional positivo dentro da aula como um mecanismo facilitador da aprendizagem” (p. 187) e também a necessidade do professor valorizar tanto a dimensão relacional como a dimensão pedagógica, na

lecionação das suas aulas.

Tendo em conta a atuação do professor, as metodologias e a relação professor/aluno, Anderson define dois tipos de clima na sala de aula: o clima dominante e o clima integrador. O clima dominante situa-se num pólo negativo onde os estilos docentes são mais diretivos; o clima integrador situa-se num pólo positivo com estilos mais democráticos. Outros autores, seguindo esta mesma linha, apresentam descrições dicotómicas do clima na sala de aula, tendo em conta o tipo de protagonismo e controlo exercido pelos professores. Assim, se desenvolvem os climas diretivos e não diretivos que se traduzem em aulas centradas no professor e aulas centradas no aluno (Zabalza, 1996).

O conceito de clima de qualquer contexto educativo é caracterizado por uma certa ambiguidade que se reflete, também, nas metodologias para o avaliar. Estas diferem de autor para autor, não se verificando consenso quanto ao número de dimensões que o compõem. São vários os elementos que os diversos investigadores consideram na análise do clima dependendo do ângulo de visão de cada um e dos pontos a investigar. Assim, as conceções do clima de escola têm sido abordadas segundo os pressupostos e orientações de cada investigador, focando-se em aspetos particulares, tais como, o clima social (interações entre os atores educativos), o clima académico (atitudes, valores expectativas educacionais) e o clima organizacional (interações entre a administração e os professores).

O instrumento de recolha de dados mais utilizado para o estudo do clima ao nível de qualquer dimensão é o inquérito por questionário. Cada um visa variáveis ou dimensões diversas assim como a população alvo é variada (alunos, professores, diretores). Para além disso, o clima “é utilizado quer como variável dependente, quer como variável independente quer ainda como mediador relacionado com outras variáveis organizacionais, de forma a encontrarem-se quais as suas causas e efeitos na variação do comportamento dos indivíduos na organização” (Calado e Sousa, 1993, p. 206).

Neste sentido, apresentamos de seguida alguns autores que serviram de referência para o estudo do clima de escola ao longo dos anos.

Halpin e Croft (1963) desenvolveram um questionário - *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) -, para ser aplicado em instituições escolares públicas, e que expressa comportamentos observáveis. Este constava de sessenta e quatro itens distribuídos por oito dimensões de clima das quais quatro se referiam a comportamentos dos professores (desempenho, impedimentos, moral e sociabilidade), e as outras quatro a comportamentos dos diretores (distanciamento, ênfase na produtividade, propulsão e consideração). Assim, o comportamento dos professores pode ser de desunião no grupo, de interferência pela sobrecarga burocrática, de entusiasmo, de realização, de desenvolvimento pessoal e de amizade cordial. Relativamente ao comportamento dos diretores, este pode ser de distanciamento, adotando uma relação, informal e impessoal, assente no que está estipulado nos regulamentos. Também pode posicionar-se apenas face ao rendimento, através de comportamentos de supervisão. Uma outra atitude é a de servir como exemplo de boa prática e motivar os professores para seguirem o seu padrão, não lhes exigindo algo que ele próprio não gostaria de fazer. Além destas, pode adotar um comportamento de consideração, mantendo uma relação de respeito pelos professores. A partir dessas categorias inter-relacionadas, estes autores agregaram-nas em dimensões de clima e enquadraram-nas em seis climas-tipo: aberto, autónomo, controlador, familiar, paternal e fechado. O aberto pressupõe o trabalho em equipa e sem conflitos. O autónomo presume uma liberdade relativa dos professores na

tomada de decisão para que se encontrem as soluções mais adequadas ao melhor desempenho profissional. O clima controlador circunscreve-se na preocupação da produtividade, em detrimento da satisfação das necessidades sociais. O familiar caracteriza-se pela existência de respeito mútuo, partilha e sociabilidade entre os professores e o diretor. O paternal assenta no controlo e centralização de papéis por parte do diretor. O fechado provoca mal-estar docente causado pela relação de distanciamento e frieza do diretor o que implica menores níveis de sucesso nas atividades que aqueles têm de realizar.

Perante estas dimensões, pela experiência profissional e pelos resultados obtidos nas entrevistas realizadas neste estudo, que apresentaremos posteriormente no estudo empírico, podemos aferir que, na realidade, a escola se faz muito pelos comportamentos dos líderes, ou seja o seu clima pode ser ditado pelos estilos de liderança que se praticam e que, não são raros os casos, podem repercutir-se nos níveis do *stress* e da ansiedade dos professores e funcionários.

Finlayson (1981) adequa o questionário de Halpin e Croft e elabora o *Social Climate Index* (SIC). Este questionário inclui indicadores dos alunos e das lideranças intermédias, para além dos professores e diretores, acrescentando-lhe indicadores relativos a alunos e a chefes de departamento (níveis de autoridade intermédia). Esse questionário caracteriza-se por seis blocos com dimensões comportamentais que abarcam desde as perceções dos alunos sobre comportamentos dos seus pares e comportamentos dos professores, às perceções dos docentes sobre as interações com a comunidade, os comportamentos dos chefes de departamento e os comportamentos do diretor escolar.

Likert e Likert (1971) adaptaram o questionário de Likert, *Profile of Organizational Characteristics*, ao questionário *Profile of School*, que tem servido de base a vários estudos. Este questionário é constituído por oito dimensões: estilos de liderança, natureza das forças motivacionais, natureza dos processos de comunicação, de interação e influência, de tomada de decisão, de controlo, de fixação de objetivos e objetivos organizacionais de desempenho. Também estes autores enquadram os resultados obtidos em diversos tipos de climas - de tipo autoritário e de tipo participativo -, do mais negativo ao mais positivo: autoritário coercivo (a direção não confia nos funcionários, por isso, as decisões são tomadas pela administração); autoritário paternalista (a direção algumas vezes consulta os funcionários e as recompensas/punições são estratégias motivadoras); consultivo (a direção tem confiança nos funcionários, mas a comunicação é descendente) e participativo (a direção tem plena confiança nos funcionários).

Também Cohen (2010) atribui uma elevada importância ao clima de escola e à necessidade da sua avaliação. Segundo este autor, estudar esta dimensão da vida das instituições educativas é uma forma de identificar aspetos fundamentais para o seu bom funcionamento a vários níveis, tanto ao nível das aprendizagens como aos aspetos inerentes à relação entre os atores educativos. O conhecimento produzido pode ser um potencial contributo para a melhoria da escola em todas as suas vertentes.

Podemos, então, considerar que o clima é determinante na forma como cada ator de posiciona face à vida escolar e é representativo das descrições coletivas na medida em que determina, as expectativas, as atitudes e os comportamentos. Esta multiplicidade implica que numa mesma instituição podem existir vários tipos de clima. Se por um lado, consideramos o conceito multidimensional, por outro lado também os seus efeitos são múltiplos quer no sentido positivo, quer no sentido negativo. Assim, o clima de escola tem efeitos variados nas vidas dos que dela fazem parte. Por isso, é neste sentido que abordamos esta dimensão, atribuindo-lhe grande importância, pelo conhecimento que nos

incute e que nos permite interpretar e explicar a existência de diferenças entre escolas e a forma como cada ator percebe o que lá se passa. Assim, para operacionalizar o estudo empírico desta investigação, utilizamos o instrumento de Clima de Escola de Teixeira (2014) que contempla indicadores que nos permitem aferir a forma como os alunos se situam face à escola, nomeadamente a representação que os jovens têm da relação com professores em geral, com o diretor de turma, com os colegas, a percepção de justiça, da segurança e das condições de trabalho. Esta percepção é fundamental e decisiva, tendo implicações na forma como cada um decide participar.

3.3. Participar: consenso ou conflito?

No âmbito da Educação, cada vez mais se discute a necessidade de participação dos atores educativos na vida escolar. Apesar da pertinência do direito à participação, a questão principal põe-se em conseguir que a maioria se motive para essa participação. Por parte dos líderes constata-se que os hábitos hierárquicos estão neles demasiado incutidos para, facilmente, aderirem a um espírito de concertação. Contudo, o processo de participação nas decisões implica uma certa lentidão que, geralmente, é difícil de conciliar com a prontidão que é exigida. Deste modo, surgem as dificuldades da participação, porque, por um lado, o ator pode sentir o desejo de participar de forma que controle as margens de incerteza, mas, por outro lado, inibe-se de o fazer pelo receio das consequências que daí podem advir.

Segundo Requejo (1988) a participação nos sistemas escolares assenta em dois momentos: i) o do interesse pela renovação pedagógica, expressa na dialética entre escola nova/escola tradicional; ii) o político, determinado por correntes pedagógicas fundamentadas na dimensão política do ato educativo. Encontram-se, então, três fatores que pressupõem uma maior participação dos atores educativos. O primeiro é a expansão dos sistemas escolares aliada às transformações socioeconómicas, no qual o ensino é tido como um fator de construção social e política; o segundo é o aparecimento de uma nova pedagogia baseada no conhecimento do aluno no seu todo e o terceiro baseia-se na importância que o aluno toma socialmente quando se lhe proporciona uma educação quer a nível individual, quer social. Assim, “a problemática da participação surge de um contexto preferente de orientação metodológica. O sentido da Educação transforma-se desde os pressupostos da autoridade, passividade, dependência, poder do professor, às orientações e transferências de autonomia, atividade, maior liberdade e participação” (pp. 47-49).

Neste sentido, a participação pressupõe que nos grupos se criem situações cada vez mais satisfatórias como consequência da atividade participativa em todos os campos sociais e implica uma relação pedagógica na qual o poder é partilhado.

A taxinomia de Pateman (1970) aclara o conceito de participação dos atores na vida das organizações, tendo em consideração três níveis de participação, de acordo com a capacidade dos atores para influenciarem o processo de decisão: a participação total, a participação parcial e a pseudoparticipação.

A *participação total* verifica-se quando cada ator tem igual capacidade para intervir nas decisões a tomar. Equivale ao mais elevado nível de participação porque todos os atores estão em situação de igualdade de participação no processo decisório;

A *participação parcial* acontece quando o poder de decidir pertence ao nível hierárquico mais alto (diretores e gestores), mas os atores têm alguma capacidade de poder influenciar essas decisões;

A *pseudoparticipação* manifesta-se quando aos atores lhes é vedada qualquer

oportunidade para influenciar as decisões a tomar. As estratégias de participação utilizadas reduzem-se a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitar as decisões já tomadas pelos que têm poder para decidir (Afonso, 1993).

Uma organização é sempre caracterizada pelas relações que os seus membros estabelecem entre si. Assim, vão interagindo, dando um sentido às interações, relacionando-as intimamente com as representações que cada um possui dos contextos em que participa. Por isso, o modo como as pessoas participam varia, quer com as pessoas, quer com os contextos. Neste sentido, as reações podem ser de contentamento ou de descontentamento. Bajoit (1988) considera que o descontentamento pode ser entendido como um estado de insatisfação de origem social e resulta das relações interpessoais dos indivíduos situados num sistema de interação. A insatisfação é o resultado de um aumento de custos ou de redução dos ganhos da participação.

Assim, um indivíduo face ao descontentamento pode reagir da forma que esquematizamos a seguir:



Fonte: BAJOIT, 1988

Figura 1. Reações ao descontentamento

Alves-Pinto (1995), adotando este modelo à escola, mas procedendo a algumas alterações de nomenclatura e conteúdo, diz que o ator educativo adota uma forma de estar, tomando diferentes posições: ora opta por uma atitude de lealdade - participação convergente -, ora opta por uma atitude de protesto - participação divergente - ou por uma participação apática e, em casos extremos, pelo abandono. Na *participação convergente*, o ator participa de forma a cooperar com os objetivos da instituição conseguindo coordenar de forma assertiva os seus objetivos de ambos. Esta atitude não significa que sejam indivíduos que concordem sempre com o que se passa na instituição, contudo quando têm de contestar fazem-no nos locais/espço destinados a esse fim, utilizando os mecanismos formais e informais de que dispõem, gerindo as divergências e arranando soluções de forma democrática. Na *participação divergente*, se o indivíduo sente que os objetivos da escola não se coadunam com os seus, procura realizar o seu projeto pessoal em detrimento do projeto da instituição. O *alheamento ou apatia*, traduz-se em atitudes de indiferença ao que se passa, fazendo o mínimo do que está determinado, o que contribui fortemente para a degradação do clima da instituição. A atitude de *abandono* corresponde à rutura com a instituição, deixando de existir cooperação com os outros membros. No entanto, cada elemento de uma organização pode optar ora por uma ora por outra atitude como comportamento estratégico em função dos seus interesses. Cada vez que o ator prevê que a gratificação compensa, é normal que opte pela participação convergente. Esta situação é sempre reversível, porque se a pessoa vir que não está a ter vantagem com a participação convergente passa a uma participação divergente. A apatia e o abandono estão relacionados com o contexto e tipo de vínculo que a pessoa tem com a organização.

Lima (1992) propõe um modelo teórico-conceitual, da participação praticada por discentes e docentes no contexto escolar, assente em quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Estes critérios são depois subdivididos em diferentes tipos e graus de participação:

- *Democraticidade* - representa limites de poder que sustentam diferentes interesses nas tomadas de decisões. A este tipo de participação está implícita a intervenção dos atores consoante a influência que exercem sobre a decisão. Essa influência pode traduzir-se em *participação direta* (quando o indivíduo tem uma intervenção direta na tomada de decisões, pelo direito ao voto, e assume o papel de carácter representativo) ou *indireta* (quando é mediatizada - realizada por representantes para o efeito), embora o autor admita a possibilidade de existência de *participação semi-direta* (quando os representados dispõem do direito de revogar o mandato do representante).

- *Regulamentação* - Nas organizações, a participação pode assumir o carácter *formal* (participação decretada, com regras formais - legal); *não formal* (regras menos estruturadas formalmente, a maioria das vezes em documentos da própria organização e com a intervenção dos diversos atores) e *informal* (regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos, eventualmente à margem de estatutos e regulamentos);

- *Envolvimento* - “toda a participação acarreta consigo algum tipo de envolvimento”. O envolvimento pode ser entendido como as atitudes, o empenhamento perante as possibilidades de participação, a resolução de problemas e respetivas soluções. Em função do envolvimento a participação pode ser *ativa* (quando os atores revelam atitudes e comportamentos de elevado envolvimento individual ou coletivo na organização); *reservada* (atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, face à qual os atores esperam para tomar uma posição sem correr riscos) e *passiva* (alheamento, desinteresse, apatia, falta de informação imputável aos próprios atores).

- *Orientação* - fundamenta-se na análise dos diferentes tipos de objetivos, aceitando várias interpretações para os mesmos objetivos, conforme os diferentes níveis e estruturas. Assim, neste caso a participação pode ser convergente e divergente.

Tal como Lima (1992), Alves-Pinto (1995), como anteriormente citamos, refere estes tipos de participação, embora a sua perspectiva seja diferente por se basear numa lógica de custos e benefícios em que os fatores mais relevantes são a cooperação e o controlo social.

Segundo Sá (2002) a proposta conceptual de Lima é vantajosa porque admite a hipótese de articular critérios que originariam vários tipos ideais de participação que, à partida, dariam resposta às “situações suscetíveis de serem conceptualizadas e observadas quer no «plano das orientações para a ação», quer no «plano da ação organizacional»” (p. 136).

Com base no princípio da Escola de Palo Alto que postula que não se pode não comunicar Alves-Pinto (1995) transpõe para a participação e diz que não se pode não participar, acrescentando ainda que “quando se pensa que não se está a participar, está-se afinal a escolher uma modalidade de participação” (pp. 159-160).

Contudo, há outros autores que postulam a **não participação** (Lima, 1992, p. 177; Teixeira, 1995, p. 162), quer associada ao desinteresse (Davies, 1989), quer associada à colaboração subordinada (Vincent, 1996). Assim, a não participação pode resultar de deliberações superiores ou de aspetos circunstanciais (Sá, 2002, p. 138).

Para esta modalidade da não participação Sá (2002) sugere três tipos: *ativa*, *passiva* e *originária*. No primeiro inclui os *não-participantes ativos* que podem reagir em consequência de “experiências de participações anteriores que se revelaram pouco

gratificantes” e ainda aqueles que “recusam as ofertas participativas que lhes são apresentadas denunciando-as como instrumentais e desprovidas de conteúdo relevante ou, então, associando-as a meras formas de legitimação de decisões que não refletem os seus interesses”. No segundo inclui os *não participantes passivos* referindo-se aos atores que, apesar de gostarem de participar, não o fazem como desejariam por razões que não lhes são imputáveis, tais como a falta de tempo ou de oportunidade. Na terceira inclui os *não participantes originários* que são aqueles que “não participam porque acham que não devem participar”. Estes, geralmente, delimitam fronteiras entre o seu estatuto e a organização. Consideram que não têm que intervir porque “as esferas de influência respectivas não se intercetam e a jurisdição específica de cada um (...) não deve ser violada” (pp. 138-142).

Em nosso entender, as preocupações na mudança de atitudes dos atores nas organizações, de forma a que estas se tornem mais humanizadas, deveriam traduzir-se no investimento da solidariedade, em detrimento da competitividade. Contudo, parece-nos haver condicionantes que levam os atores a acomodar-se, transformando-se em agentes impessoais e inativos. No entanto, no que respeita aos alunos, também se denota bastante passividade, parecem ser entendidos como meros beneficiários, usufruindo dos serviços da escola, mas com pouco poder de influenciar as decisões. Assim, pensamos que a intervenção ativa e crítica dos alunos é imprescindível, porque a participação não é um direito apenas dos professores. Por isso, os alunos têm direito de intervir no sentido de defender os seus próprios interesses, apresentando propostas e projetos e sentir-se apoiados e valorizados por isso para que desenvolvam competências de proatividade. Assim, as perceções dos atores escolares acerca dos comportamentos e políticas observadas são variáveis condicionantes do ambiente de trabalho.

Neste sentido, o clima está relacionado com as representações dos atores e da junção destas duas dimensões, este desenvolve a capacidade de decidir sobre a forma como participar. Neste sentido, o clima é influenciado por componentes objetivas (estruturais, pessoais e funcionais) da organização, contudo constrói-se subjetivamente, pois são as pessoas que percecionam e interpretam as condições objetivas. Essa construção subjetiva pode analisar-se tanto a nível individual, como coletivo. Tudo isto se reflete nos atores educativos, na sua motivação, no seu rendimento, na qualidade da educação, no tipo de relações interpessoais e no grau de implicação de cada interveniente. Com efeito, para que os atores escolares se envolvam nas interações essenciais à instituição é preciso que reconheçam o seu sucesso. Essa perceção é construída durante o processo de socialização que, sendo contínuo, proporciona um percurso para que os atores desempenhem os diversos estatutos e papéis, fazendo com que as experiências sejam úteis no futuro, relacionando-as com as responsabilidades e a moral. Para que esse percurso seja positivo é necessário que haja uma apropriação das regras e a sua interiorização vai permitir um melhor relacionamento dos membros de uma organização.

Depois da análise das perspetivas dos diversos autores podemos concluir que os comportamentos, na escola, são efeito das relações de poder que se estabelecem entre professores e alunos, sendo aqueles portadores de tipos de poder simetricamente diferentes do destes. Pela própria posição que o docente ocupa na hierarquia as suas bases de poder tendem a ser superiores às dos alunos. Os jogos de poder decorrem, geralmente, em contexto de sala de aula sendo esta o espaço, por excelência, mais propício a esse jogos. Os alunos, por sua vez, desenvolvem estratégias em função dos estilos educativos dos professores e da forma como estes exercem o poder que detêm. Dentro das suas margens de manobra, vão controlando as zonas de incerteza, na tentativa de cooperarem

ou se contraporem às estratégias dos docentes. A decisão dos alunos de cooperar ou não nas aulas depende das situações e das representações que o aluno cria sobre as expectativas do professor.

Relativamente ao professor terá tanto mais poder quantas mais e diversificadas forem as bases de poder que domina e as suas estratégias serão desenvolvidas em função das representações que possui, ou cria acerca dos alunos, e da apreciação que faz das situações que ocorrem na sala de aula. Logo, se as estratégias dos atores se influenciam reciprocamente, então podem ditar a forma como cada um participa e se posiciona face à organização de que faz parte.

A participação é, hoje mais do que nunca, um fator de grande importância para a qualidade da educação, uma vez que as organizações educativas terão de acompanhar o ritmo das constantes transformações económicas, sociais e familiares que se desenvolvem atualmente. Esse acompanhamento será tanto mais positivo quanto melhor for a qualidade da relação entre a escola e os seus membros. Esta deverá aproximar os diferentes capitais culturais baseados no respeito, confiança mútua e vontade de negociação, de forma a que haja maior e melhor ligação entre o que a instituição pretende “dar” e aquilo que se espera dela.

Na história da investigação para compreender o comportamento humano têm sido consideradas perspetivas várias que abrangem aspetos que vão desde a tendência para ver o homem como máquina até o entender como um ser complexo. A conceção de um dado modelo de sistema escolar não nasce do “vazio”, mas é sempre inspirado em uma ou mais teorias. Verifica-se, então, que não existe uma única solução para definir a estrutura institucional, conduzir os grupos ou motivar os atores. O importante é considerar cada situação particular como sendo específica.

Este capítulo permitiu-nos um aprofundamento teórico sobre a complexidade das interações na escola e todos os processos que lhe estão subjacentes. Deste modo, serve-nos como base ao entendimento dos olhares internos, que os participantes neste estudo nos transmitiram sobre os contextos em que atuam, nas dimensões anteriormente apresentadas, que comportam as relações interpessoais e a forma como se gerem, assim como o modo como cada um se posiciona face à participação e como percebem o clima institucional, tendo em conta as variáveis do contexto escolar e familiar.

4. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: O TERRITÓRIO CONCELHIO E AS ESCOLAS EM ESTUDO

Os dados que apresentamos neste capítulo são o resultado da informação de vários documentos internos e externos às escolas, nomeadamente, baseados na consulta de dados estatísticos nacionais do Instituto Nacional de Estatística, da Direção Geral de Educação, da Missão para o Sistema de Informação do Ministério da Educação e Ciência (MISI), da Inspeção Geral da Educação e Ciência, do Plano Educativo Municipal, da Carta Educativa Municipal, dos Projetos Educativos das Escolas. Estes documentos permitiram-nos o enquadramento geográfico, populacional e sociocultural do território concelhio, assim como dos territórios educativos em que realizamos a investigação.

O capítulo encontra-se dividido em três pontos, organizados numa lógica de meso para microcontextos. Assim, no *ponto um* procedemos à caracterização geográfica e populacional. No *ponto dois* fizemos o enquadramento sociocultural do concelho, apresentando o diagnóstico social e as iniciativas do município no que diz respeito a respostas no âmbito da educação. No *ponto três* descrevemos a tipologia dos territórios educativos/escolas em que realizamos o nosso estudo.

4.1. Caracterização geográfica e populacional

As escolas que participaram no estudo situam-se no Norte de Portugal. Este país tem uma população residente de 10 562 178 habitantes. O concelho em que se enquadra este estudo tem 86 854 habitantes. Tem uma densidade populacional de 554, 1 habitantes/km² e é marcado por uma forte heterogeneidade ao nível populacional das suas freguesias (Censos, 2011). Tem boas condições de acessibilidade, estando ligado por três autoestradas que o colocam a poucos minutos das principais saídas internacionais (aeroporto e infraestrutura portuária) e a cerca de uma hora da Galiza (Espanha). A mobilidade interna do concelho constitui-se como a estrutura viária principal de ligação entre o território concelhio e no acesso aos concelhos limítrofes. Possui uma estação de comboios e é bem servida de transportes públicos com ligação a outros concelhos e à cidade do Porto.

A população do concelho tem vindo a aumentar ao longo das últimas décadas, como indica o gráfico que apresentamos a seguir.

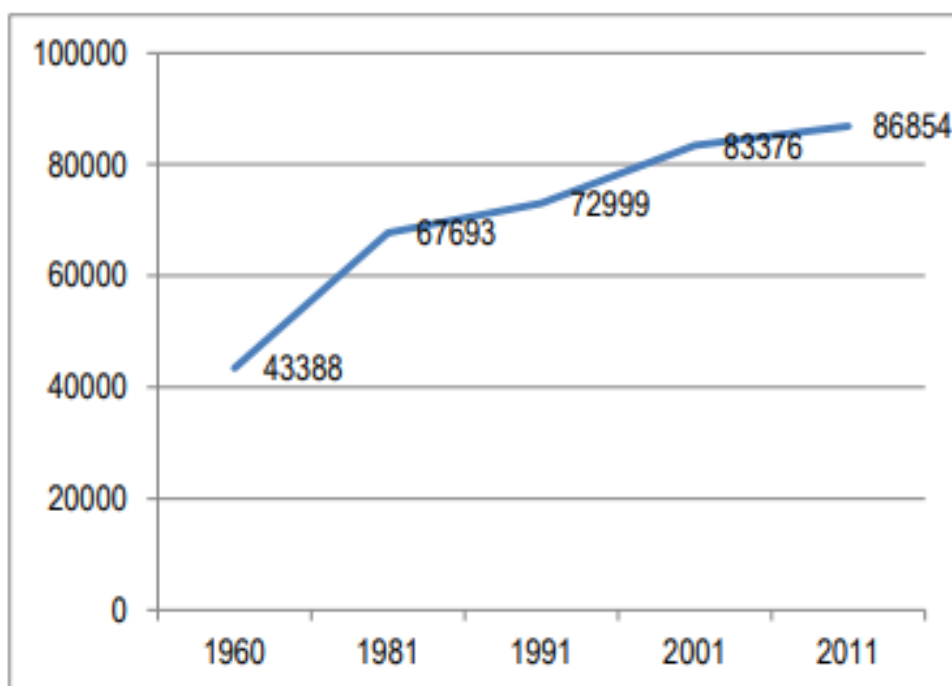


Gráfico V - Variação da população do concelho estudada entre 1960 e 2011

Fonte: INE – XV Recenseamento Geral da População, 2011

A maior percentagem de residentes tem idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos.

No gráfico que se segue apresentamos a população residente do concelho, por freguesias e idades, e destacamos as 3 freguesias onde estão localizadas as escolas nas quais realizamos o nosso estudo.

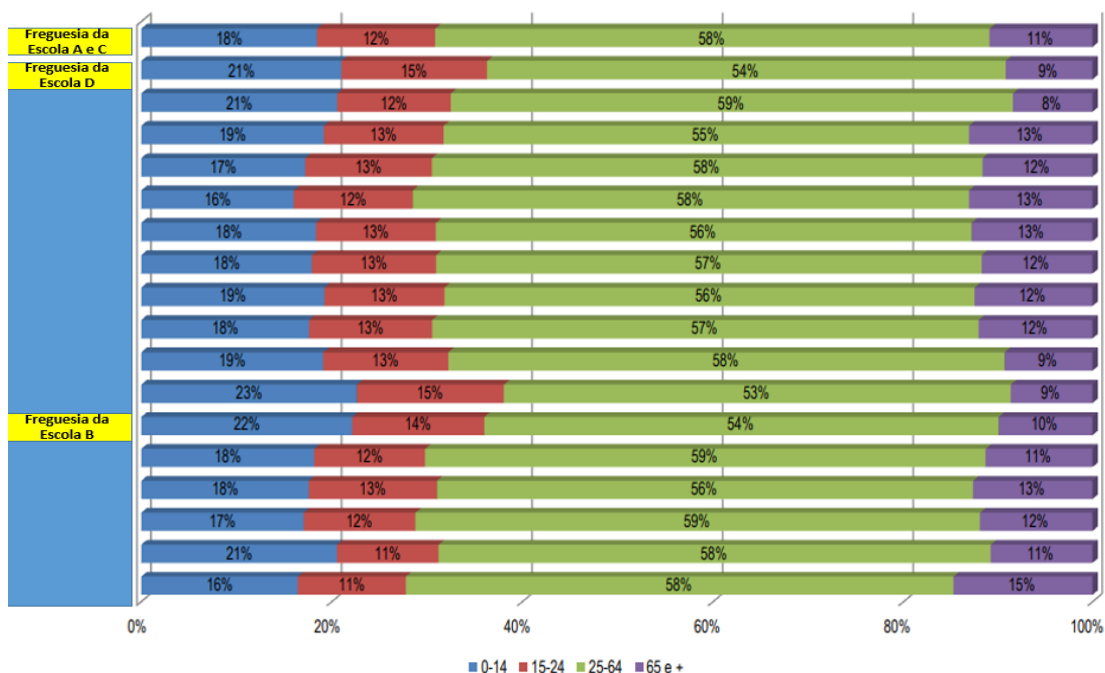


Gráfico VI - População residente no concelho por freguesias e grupos etários

Fonte: INE – XV Recenseamento geral da população, 2011

Das localidades em que se inserem as escolas em estudo, verificamos que a freguesia das Escolas A e C, de meio urbano, é a que tem uma das percentagens populacionais mais baixas de indivíduos dos zero aos catorze anos e a das escolas B e D, de meio rural, as que têm das percentagens mais altas, dentro do concelho.

A taxa de crescimento natural tem vindo a diminuir nos últimos anos e a taxa de crescimento migratório apresenta saldos migratórios negativos desde o ano de 2011.

O crescimento real da população é de declínio, observando-se valores negativos, a partir de 2013. O envelhecimento da população marca a estrutura etária do concelho, acompanhado de uma baixa taxa de natalidade.

4.2. Caracterização sociocultural

O Município em que se enquadra o estudo integra a rede da *Associação Internacional das Cidades Educadoras*, desde 2007. Esta surgiu de um movimento criado em Barcelona em 1990, e é constituída por várias cidades a nível mundial. A peculiaridade deste projeto centra-se na ideia de que a cidade é por si só geradora de educação para os seus habitantes, contendo, nela própria, elementos fundamentais para a sua formação integral. O conceito inovador desta associação foca-se na promoção e intercâmbio de experiências, quer a nível nacional, quer internacional, em colaboração com a ONU e a UNESCO, entre outros. O trabalho em rede permite a partilha de saber, a junção de sinergias, o acesso a iniciativas de vanguarda ao nível de intervenções educativas, nomeadamente no combate às desigualdades, tanto na população escolar jovem, como na população em geral.

A *Carta Educativa* do concelho refere um baixo nível de qualificação da população. O trabalho é a principal fonte de rendimento (60, 3%), 20% vive a cargo da família e 14, 7% de reformas e pensões. Predomina o grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares (45%).

Neste concelho a maioria da população tem a sua *atividade* no setor terciário (53, 14%) e no setor secundário (45, 73%) e apenas uma percentagem insignificante (1, 13%) no setor primário o que revela ser um meio sociocultural e economicamente desfavorecido.

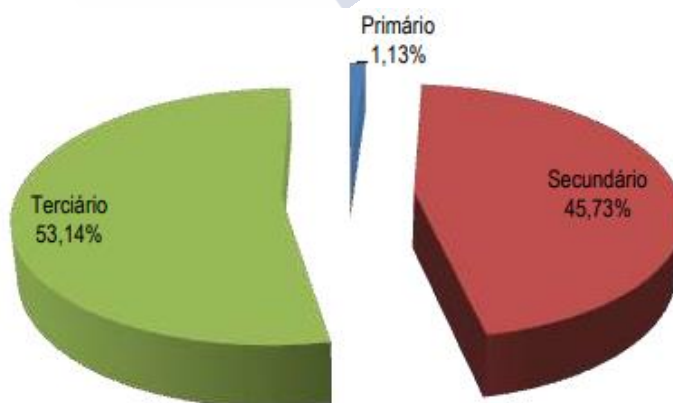


Gráfico VII - Distribuição da população empregada no concelho por setor de atividade

Fonte: INE – XV Recenseamento geral da população, 2011

Neste sentido, o *Diagnóstico Social* salienta problemas oriundos de baixos níveis de escolaridade, fraco acompanhamento familiar da vida escolar, formação profissional insuficiente, falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e insucesso escolar. As causas são atribuídas a: o desfavorecimento do território, a fraca valorização

das qualificações escolares a nível individual e social, a situação económica débil e a consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, a baixa expectativa do nível de vida, a fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. Consequentemente, o quadro social do concelho é ameaçado por fenómenos de exclusão social que afetam as famílias e os indivíduos.

O Município tem um *Plano Estratégico Educativo Municipal*, que é o instrumento de definição da política educativa local para traçar o caminho valorativo da educação. Este consta das seguintes dimensões: promoção do sucesso educativo, prevenção do abandono escolar, valorização dos serviços e recursos educativos (criatividade e inovação), cooperação institucional, qualificação e formação ao longo da vida. Da análise deste plano destacamos, na tabela seguinte, os facilitadores e as barreiras apontadas por este, no âmbito da educação, a nível concelhio.

Tabela X - Pontos fortes e pontos fracos no plano da educação a nível concelhio

Pontos fortes	Pontos fracos
As condições físicas das escolas, os transportes escolares, o serviço de refeições e apoios, no caso do pré-escolar e 1.º ciclo, os Cursos profissionais e parcerias para realização de estágios existentes neste âmbito, o sentido de pertença dos alunos face à escola, as unidades de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, as parcerias com as escolas e outras instituições de apoio à comunidade as práticas pedagógicas e administrativas implementadas pelos agrupamentos/escolas o serviço educativo municipal a Escola Segura.	A inexistência de uma rede concertada de oferta formativa de qualidade, a insuficiência de pessoal não docente, concretamente assistentes operacionais e técnicos especializados, as elevadas taxas de retenção, os coordenadores das escolas EB1/JI que têm turma atribuída e ficam sem tempo suficiente para uma coordenação eficaz a resistência das escolas à inovação a falta de resposta aos alunos com necessidades educativas especiais a infraestrutura de algumas escolas que estão em fraco estado de conservação e não é feita a necessária manutenção um sistema ineficaz de informação/comunicação entre os diversos serviços de apoio à comunidade educativa as dificuldades na relação escola-meio: insuficiente cooperação e colaboração entre as escolas, pouca participação dos pais e encarregados de educação nas associações de pais e na vida da escola a existência de alunos que frequentam a escolaridade obrigatória unicamente por força do seu alargamento, um concelho com assimetrias sociais, designadamente ao nível da habitação, alimentação e da saúde, e a consequente fragilidade de algumas famílias, o desemprego no concelho, principalmente o desemprego jovem, a falta de qualificações de nível superior e profissional.

Fonte: Plano Estratégico Educativo Municipal, 2017

Para fomentar o planeamento da política educativa do concelho, este tem, também, um *Conselho Municipal de Educação*, que é um órgão de coordenação e de consulta e articula a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados. De acordo com o Decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, o Conselho Municipal de Educação (CME) tem, entre outras, a competência de deliberar sobre a “adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação” (alínea e) do

art.º 4.º).

Por outro lado, existem diversos planos e programas, promovidos pelas diferentes Administrações, para ajudar aos alunos e famílias que têm dificuldades económicas. A seguir exporemos alguns deles.

A *Ação Social Escolar* (ASE) traduz-se num conjunto de medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares socioeconomicamente desfavorecidos, cujos valores mínimos a atribuir são anualmente definidos pelo Ministério da Educação. O Município, no âmbito das suas competências, assegura as seguintes modalidades de apoio às famílias: refeições escolares (almoço) para os alunos do 1.º CEB e crianças da educação pré-escolar, oferta de material e manuais escolares para os alunos subsidiados do 1.º CEB, transporte escolar para as crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino básico e secundário, e a organização das atividades de apoio à família (prolongamento de horário) destinadas ao pré-escolar (site do Município). Do universo dos alunos inscritos no serviço de refeições, 62, 22% beneficia de apoio no âmbito da ação social escolar e 38, 6% dos alunos que frequentam escolas do concelho usufruem do serviço de transporte escolar com recurso às carreiras públicas de passageiros. Estas medidas pretendem garantir a igualdade de acesso e sucesso escolares, tal como definido na Lei Base do Sistema Educativo. Este é um dos indicadores utilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) para estudar as variáveis do contexto, aquando da avaliação externa das escolas.

O *Rendimento Social de Inserção* é um apoio para indivíduos e famílias com escassos rendimentos para satisfação das necessidades básicas e um Programa de Inserção para ajudar à integração social e profissional. Neste concelho existem 3395 de beneficiários do rendimento social de inserção (INE, 2015).

O Município desenvolve *Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolares*, com intervenção ao nível da promoção do sucesso escolar e da prevenção do abandono escolar precoce. Os objetivos principais são: reduzir as taxas de retenção; elevar a qualidade do sucesso; desenvolver nos alunos competências de cidadania e de inserção na sociedade; promover o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos; promover o envolvimento dos pais nas atividades da escola; fomentar a interligação entre escolas e entre estas e a comunidade local.

O concelho promove, também, a *Assembleia dos Jovens*, com o objetivo de contribuir para a consciência cívica e o exercício da cidadania. É desenvolvido um tema ao longo do ano letivo que culmina com uma assembleia, a ser realizada nos Paços do Concelho, onde são votadas moções apresentadas pelos alunos dos diferentes níveis de ensino. Esta iniciativa pretende fortalecer o poder de argumentação dos alunos e incentivar o seu interesse pela participação cívica e política. As temáticas abordadas são coincidentes com as definidas, anualmente, pela iniciativa nacional análoga “*Parlamento dos Jovens*”.

Este concelho foi a primeira autarquia do país a aderir ao protocolo com a *Associação dos Empresários Pela Inclusão Social* (EPIS), para intervir no âmbito da inclusão social através de trabalho realizado nas escolas. Aposta na capacitação das competências não cognitivas de jovens do ensino básico em risco de insucesso/abandono escolar, com vista ao seu sucesso escolar, feita por mediadores profissionais, incluindo na atuação um trabalho não só com o aluno, mas também com a família, a escola e o envolvente territorial. Das que participaram no nosso estudo, a Escola A e a Escola D estão abrangidas por este projeto.

Foi criado também o *Gabinete de Acompanhamento Psicológico* (GAP) com o intuito de colmatar algumas dificuldades sentidas nas várias instituições do Concelho,

intervindo nas mais diversas problemáticas manifestadas por crianças, jovens e adultos. Para além de acompanhamento individual, o GAP dinamiza ações de sensibilização sobre temas atuais dirigidas à comunidade escolar, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de cidadania, tomada de consciência e prevenção de comportamentos de risco geradores de vulnerabilidade e/ou exclusão social.

Analisando a **escolaridade da população empregada** verificamos que a maior parte tem apenas o 1.º ciclo, ou seja o 4.º ano de escolaridade e ainda existe uma percentagem da população analfabeta.

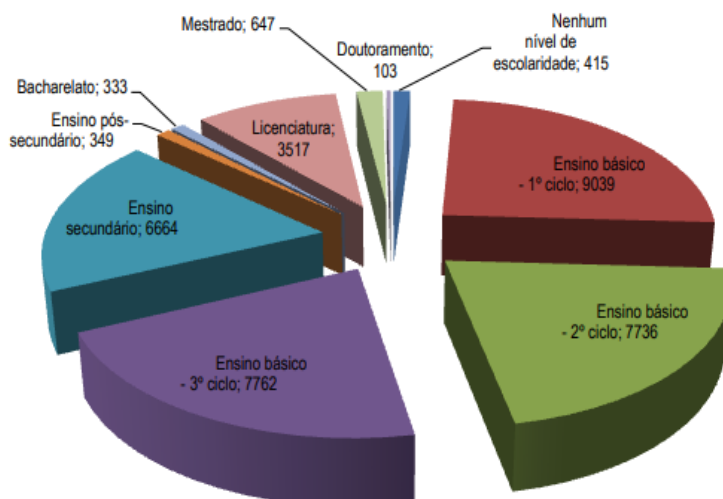


Gráfico VIII - População empregada por nível de escolaridade

Fonte: INE – XV Recenseamento geral da população, 2011

A taxa de analfabetismo é de 4, 18% neste concelho e a taxa nacional de 5, 23% e a taxa de abandono escolar é de 1, 46% neste concelho e a taxa nacional era de 1, 58% (INE, 2011).

4.3. Tipologia dos territórios educativos

Em Portugal, as escolas básicas são os estabelecimentos de ensino público onde é ministrado o ensino básico. Este vai desde o 1.º ao 9.º ano, que abrange o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No entanto as Escolas Secundárias, apesar de terem essa denominação, na sua maioria, lecionam também o 3.º ciclo do Ensino Básico. Contudo, cada Escola é denominada em função do ciclo que leciona e a sua identificação tem, geralmente, o nome de um patrono da região e o nome da localidade onde se situa a escola. Caso a localidade não for sede de concelho, ao nome da escola ainda se acrescenta a designação do concelho onde se situa. A tipologia de cada escola é denominada pelos ciclos e modalidades de educação e de ensino que comporta. Assim, no concelho onde procedemos ao estudo, existem as seguintes tipologias:

- Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) - educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico;
- Escola Básica do 1.º ciclo (EB1) - 1.º ciclo do ensino básico;
- Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (EB2/3) - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (a maioria das EB2/3 resulta da transformação de antigas escolas preparatórias e secundárias);

- Escola secundária - 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

O estudo foi realizado em quatro escolas que designamos por A, B, C, e D para garantir o anonimato das escolas e dos seus atores. Estas escolas lecionam o mesmo ciclo de ensino (3.º ciclo) e pertencem ao mesmo concelho. Optamos por duas escolas do meio rural (A e C) e duas do meio urbano (B e D), das quais em cada meio uma é TEIP e outra não está a usufruir do Programa. Por outro lado, a Escola C recebe os alunos que terminam o 2.º ou 3.º ciclo da Escola A e a Escola D recebe os alunos que terminam o 2.º ou 3.º ciclo da Escola B (Figura 2). Estamos perante duas escolas do meio rural e duas escolas do meio urbano que cobrem as mesmas áreas de residência dos alunos. Esta mudança, de uma escola para a outra, implica a descontinuidade do Programa TEIP quando os alunos transitam de ciclo. Estes contextos permitem-nos a comparabilidade das representações dos atores educativos quer em relação aos meios sociais, quer ao nível das escolas que lecionam o mesmo ciclo em que focamos o nosso estudo. Nesse sentido, permite-nos perceber se existem diferenças nas perceções dos participantes e se estas são estruturadas pelo contexto escolar ou familiar dentro de um mesmo meio social.

Estas escolas estão inseridas numa zona que, em junho de 2008, foi caracterizada, pela Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal, como a zona mais problemática do país e uma das mais problemáticas da Europa.



Figura 2. Caraterização dos territórios educativos a estudar

Pela análise dos *Projetos Educativos* destas escolas, constata-se que os problemas diagnosticados são os referidos anteriormente e que constam da *Carta Educativa do Concelho* e no *Plano Educativo Municipal*. As áreas de intervenção das escolas são comuns e centram-se principalmente: na promoção de condições para o sucesso educativo e escolar das crianças e jovens, na criação de modalidades de gestão flexível do currículo e dos programas disciplinares e dos não disciplinares, na ligação ao mundo do trabalho, na Educação para a saúde, na promoção do desporto escolar, nos apoios educativos especiais, na educação para o empreendedorismo e no contacto com as estruturas e locais de interesse patrimonial e cultural.

Segundo os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014), os valores das variáveis de contexto, quando comparados com os das outras escolas públicas, são desfavoráveis. A escola que apresenta valores mais desfavoráveis é a Escola A, em particular, no que se refere: à percentagem de alunos dos 6.º e 9.º anos que não beneficiam da ação social escolar, à média do número de alunos por turma e à média do número de anos da habilitação dos pais e das mães dos alunos.

Em relação a percentagem de alunos que auferem de auxílios económicos, podemos verificar no gráfico seguinte as variações entre as quatro escolas.

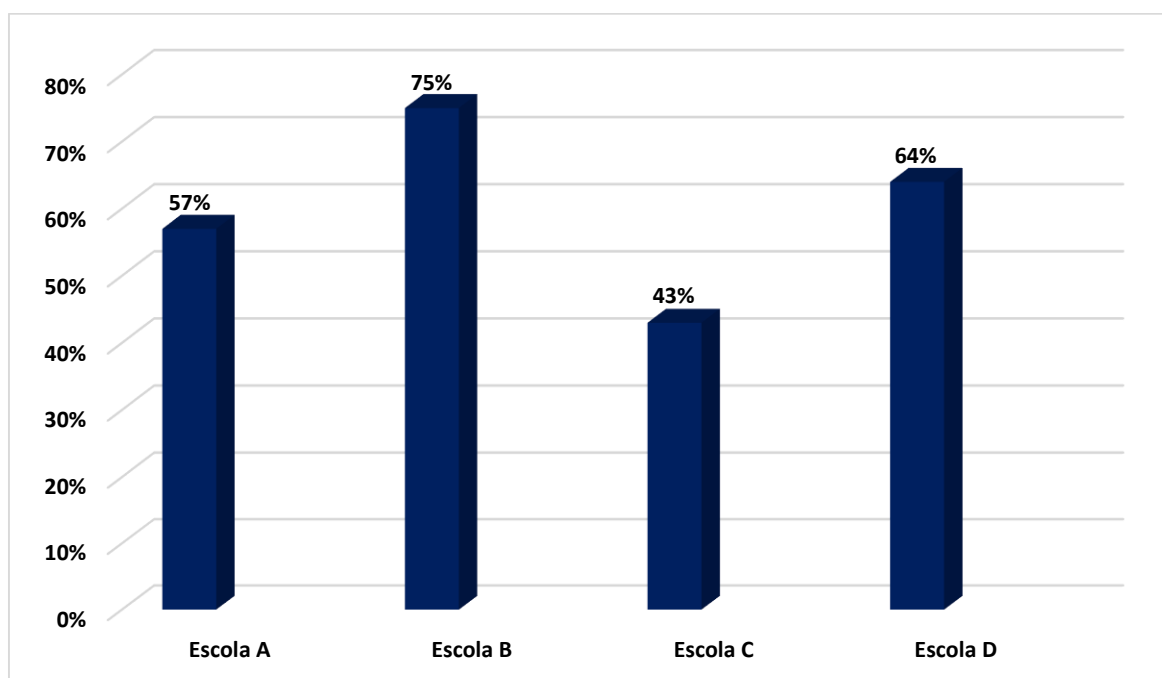


Gráfico IX - Percentagem de alunos do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário que beneficiam da Ação Social Escolar

Fonte: Plano Estratégico Educativo Municipal (2017)

A Escola B e a Escola D, escolas do meio rural, são nas que há maior percentagem de alunos (75%) a beneficiar de auxílios económicos e a escola C a que tem menos alunos (43%) a usufruir dessas ajudas. Em relação à percentagem de alunos que beneficiam do serviço de refeições, a Escola D tem 98% dos alunos a auferir deste serviço.

A Escola C apresenta valores das variáveis de contexto muito acima da mediana, quando comparados com os do mesmo *cluster*, na percentagem de docentes do quadro, na média do número de anos da habilitação dos pais dos alunos do ensino básico e na percentagem de alunos do 9.º ano sem auxílios económicos no âmbito da ação social escolar. Estes dados, que apresentamos no Gráfico XI - permitem-nos considerar que esta Escola apresenta variáveis de contexto bastante favoráveis.

4.4. A População escolar

O Concelho tem 6 agrupamentos de escolas, uma escola Secundária não agrupada e duas escolas de Ensino Artístico. A população total no ensino público do concelho é de 12195 alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, tal como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela XI - População total do ensino não superior do concelho

Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino Secundário	Total
1590	3276	1878	3263	2188	12195

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2017

A diminuição do número de alunos, no concelho, tem vindo a sentir-se ao longo dos anos o que tem implicado uma diminuição do número de turmas nas escolas. Complementarmente a esta situação, houve uma alteração à lei que previa o número

máximo de alunos por turma que passou de 28 para 30. Esta alteração também influenciou, de alguma forma, a diminuição do número de turmas. No entanto, a principal causa foi a diminuição do número de alunos a frequentar as escolas.

Esta tendência foi também sentida a nível nacional em que o número total de alunos a frequentar o sistema educativo em Portugal, da educação pré-escolar ao ensino secundário, a partir de 2009/2010, diminuiu gradualmente, tanto nos estabelecimentos públicos como nos privados. Na década de 2005 a 2015 observa-se um decréscimo de 54 660 alunos, que representa -3, 1% do total de matriculados (CNE, 2016). De 2007/2008 para 2016/2017 o ensino básico perdeu 174 464 alunos (15, 3%), dos quais 40. 147 (10, 3%) no 3.º ciclo. Em 2016/2017, relativamente ao ano anterior, registam-se menos 16 943 alunos (-1, 7%) a frequentar o ensino básico, dos quais menos 7 420 alunos no 3.º Ciclo (CNE, 2018).

A frequência do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo dos anos, tem tido algumas oscilações, registando-se um decréscimo em 2016/2017 de 4, 55% face ao ano letivo 2009/2010. Ao contrário dos restantes cenários traçados no ensino básico, verifica-se um aumento do número de alunos no ensino secundário (Plano Estratégico Educativo Municipal). Este aumento prende-se com a alteração da lei, em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), que define que a escolaridade obrigatória passa a ser o 12.º ano ou 18 anos de idade, enquanto que, até essa altura, a escolaridade obrigatória era o 9.º ano de escolaridade ou 15 anos de idade, o que justifica este aumento de alunos no ensino secundário.

Tal como se tem verificado em todo o país, as escolas que selecionamos para fazerem parte do nosso estudo, também sentiram essas oscilações, ao nível do 3.º ciclo, tal como podemos verificar no gráfico que se segue.

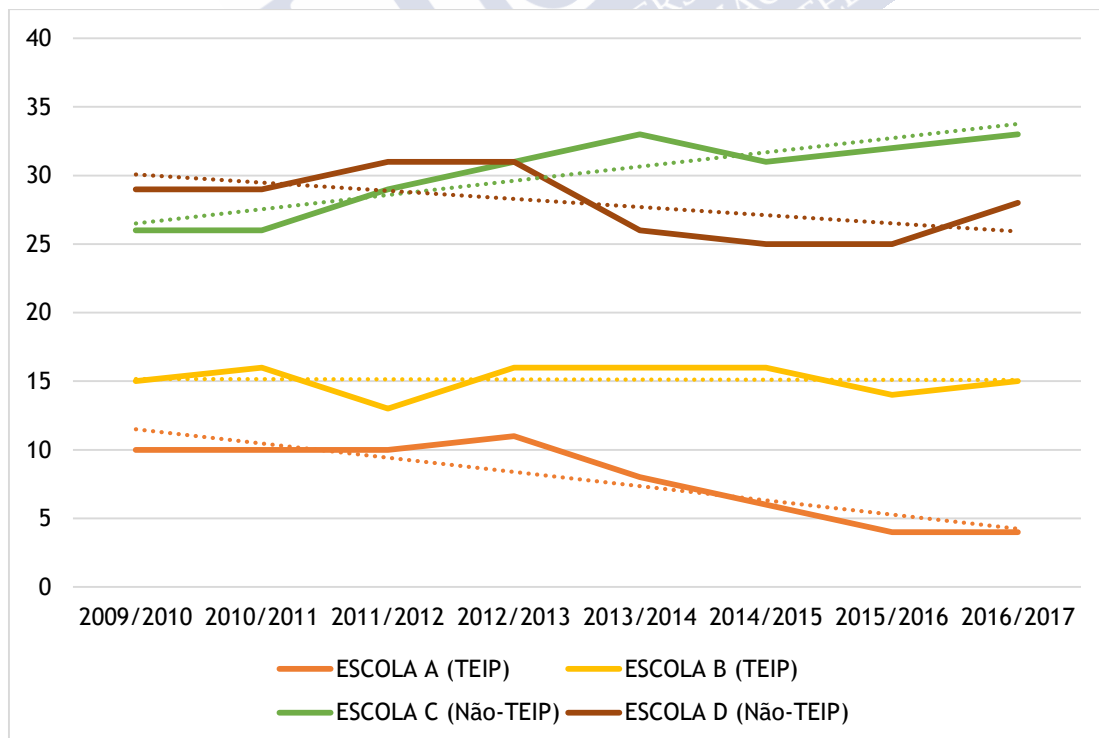


Gráfico X - Evolução do número de turmas do 3.º ciclo nas escolas em estudo

Fonte: INE, 2018

A Escola A é a que tem a maior redução do número de turmas do 3.º ciclo ao longo dos anos. Esta escola é TEIP desde 2009 e até 2012/2013 não oscilou muito no número de turmas, no entanto a partir de 2012, data em que é implementado o programa TEIP 3, que a escola começa a ter uma descida abrupta no número de turmas do 3.º ciclo. A Escola C é a que tem aumento sistemático em relação a todas as outras escolas do concelho. A Escola A e a Escola C estão localizadas à distância de poucos metros uma da outra e são escolas do meio urbano. Esta oscilação pode dever-se às variáveis de contexto que são muito mais favoráveis na escola C do que na A, assim como ao facto da escola C ter sido intervencionada em termos de melhoramento das estruturas e equipamentos. Em oposição à escola A, a escola C é uma escola modernizada e com ótimas infraestruturas, tem uma imagem na comunidade de uma escola com um alto nível de exigência que se reflete nos resultados académicos dos alunos e tem uma população socioculturalmente mais favorecida.

As escolas B e D são escolas do meio rural e também apresentam oscilações no número de turmas do 3.º ciclo. No entanto, como confirmam os estudos realizados a nível nacional, assim como os resultados dos relatórios de avaliação das escolas e os registos dos profissionais entrevistados neste estudo, a fuga de alunos das “escolas TEIP” para as “escolas não-TEIP”, em anos de escolaridade mais avançados, é notória nas localidades onde se situam estas escolas.

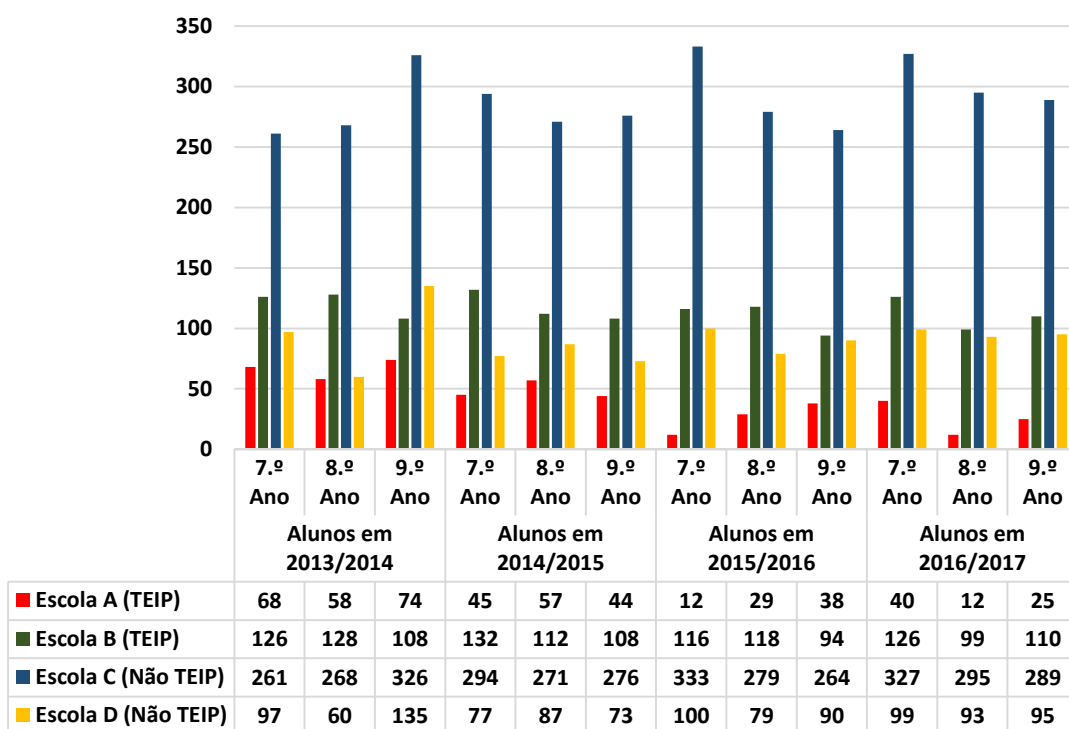


Gráfico XI - Número de alunos do 3.º ciclo nas 4 escolas em estudo - 2013-2017

Fonte: Infoescolas – Estatísticas do Ensino Básico (2018)

A Escola C destaca-se no número de alunos, a frequentar o 3.º ciclo, em relação às outras escolas. Em 2009, esta foi selecionada para requalificação, no quadro do Plano Estratégico do Parque Escolar. Este tem como objeto o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas

secundárias e outras afetas ao Ministério da Educação. Este programa visou:

- Requalificar e modernizar os edifícios das escolas com Ensino Secundário, criando condições para a prática de um ensino moderno, adaptando aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação;
- Abrir a Escola à comunidade, garantindo o aproveitamento integral das potencialidades instaladas na infraestrutura escolar;
- Otimizar os recursos instalados, garantindo uma correta gestão da conservação e manutenção dos edifícios após a intervenção.

Esta intervenção está referida, no próprio Projeto Educativo da escola, do seguinte jeito:

Passada a fase de remodelação da escola, que coincidiu quase integralmente com o período de vigência do anterior projeto educativo, é neste contexto de “escola nova” que se pensa e desenvolve o presente projeto. Esta é uma escola mais moderna, mais equipada, mais apelativa e mais preparada para prestar um serviço educativo de qualidade. É, conseqüentemente, uma escola que responsabiliza mais os órgãos de administração e gestão e que está mais exigente do ponto de vista da gestão de recursos materiais e humanos (p. 1).

A requalificação da escola e a qualidade do serviço educativo que presta pode justificar a diferença do número de alunos matriculados no 3.º ciclo, em relação às restantes escolas. Por outro lado, o mapa escolar concelhio foi fortemente modificado com a reorganização da rede escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010) que pretendeu a configuração territorial dos edifícios escolares, afetos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este ajustamento surgiu da necessidade de adequação da oferta educativa, nomeadamente a que decorre das alterações da procura, em termos qualitativos e quantitativos, e do estado físico dos edifícios escolares. A necessidade de adaptação também se deve ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Neste sentido, era necessário adequar a dimensão e as condições das Escolas à promoção do sucesso escolar, à prevenção do abandono e ao desenvolvimento de projetos comuns, articulando os diversos níveis de escolaridade e ciclos de ensino.

A Escola C não foi agrupada, pelo que atualmente é a única escola não agrupada do concelho. No entanto, é também marcada pelas debilidades do território, tal como é referido no seu Projeto Educativo, esta insere-se “num meio muito atingido pelos efeitos colaterais da crise económica e social” (p. 12). Neste contexto, o desfavorecimento do território é enformador de percursos, muitas vezes, armadilhados pelas fragilidades específicas do meio social, que se transformam em fatores de exclusão social, escolar e de desempregabilidade. Estas condições sociais são geradoras de uma maior vulnerabilidade a situações de precariedade e de reprodução continuada intergeracional. Para colmatar as dificuldades, o município tem investido em programas de combate à pobreza, ao insucesso e abandono escolares, constituindo parcerias facilitadoras da melhoria.

As quatro escolas onde procedemos ao estudo estão situadas neste contexto, pelo que se caracterizam pelas mesmas vulnerabilidades, o que faz com que sejam comparáveis para a nossa pesquisa.



5. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o paradigma de investigação que norteia o estudo. A opção recai num paradigma misto, dadas as características do estudo em relação à problemática, questões, objetivos, sujeitos participantes e contexto em que se desenvolve.

Assim, apresentamos, de forma sucinta, as orientações e opções do nosso estudo, a construção de instrumentos e procedimentos metodológicos, a organização dos participantes e as características dos respondentes. Explicitaremos as preocupações que tivemos na formulação e nos objetivos que procuramos atingir e esquematizamos a forma como construímos os instrumentos de recolha de dados.

Tivemos em linha de conta que a construção dos instrumentos de recolha de dados é produto de um processo de investigação sobre a problemática. Este começou a tomar corpo desde que nos apercebemos da existência de fatores relevantes para a implementação de medidas educativas que visam promover o sucesso dos alunos nas escolas.

Apresentamos, também as características dos participantes na investigação.

Ao aprofundarmos o estudo, numa fase de crise nacional e internacional que muito influencia as visões da vida e o traçar do futuro, tentamos orientar o nosso trabalho tendo em conta que cada opinião tem inteligibilidade no contexto da experiência pessoal de cada ator.

5.1. Orientações, opções e metodologia de investigação

Dada a especificidade da investigação que pretendemos realizar optamos por uma metodologia mista (*mix methods*), admitindo que nesta opção temos possibilidades de combinar metodologias que nos permitam transpor as limitações do método quantitativo e do método qualitativo cada um de *per se*. Este parece ser, aliás, hoje o paradigma que legitima a investigação que vem sendo realizada do campo das Ciências Sociais e Humanas, em geral, e das Ciências da Educação, em particular, tal como é referido por Duarte (2009):

a história da investigação social encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação. Nos últimos anos, têm surgido e sido discutidas diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de «triangulação», «métodos mistos», «modelos mistos» ou «métodos múltiplos» (p. 3).

Com efeito, o recurso a uma combinação de métodos qualitativos com métodos quantitativo tem sido cada vez mais defendido pelos investigadores sociais na intenção de ultrapassar as limitações de cada um dos métodos (Brewer & Hunter, 1989). Outros argumentos apontam para a ideia de que os métodos qualitativos e quantitativos podem usar-se sequencialmente ou simultaneamente, conforme a natureza das questões de investigação e dos dados que se pretendem obter (Morais & Neves, 2007).

A utilização dos métodos mistos tem a vantagem de proporcionar a triangulação dos

dados. Esta é a forma mais comum de métodos múltiplos e mais de 50% dos estudos privilegiam esta estratégia. A combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observações, é entendida, por estes autores, como uma estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer estudo. A triangulação é uma estratégia que habilita o investigador a compreender o objeto observado significativamente melhor e de um modo mais abrangente (Devetak, Glazar & Vogrinc, 2010)

A opção por um método misto prende-se também com a questão em estudo e os seus objetivos, bem como com os sujeitos que nele vão participar. Assim, o recurso a uma abordagem de índole quantitativo justifica-se sobretudo na recolha de opiniões dos alunos utilizando, para o efeito, como instrumento preferencial de investigação, o inquérito.

A abordagem qualitativa é considerada a mais adequada quando “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Bicken, 1994, p. 16). Para além disso permite ao investigador questionar continuamente os sujeitos da investigação de forma a perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Pasathas cit. por Bogdan & Bicken, 1994, p. 51). A investigação qualitativa é conduzida de acordo com o paradigma interpretativo, isto é, o foco dirige-se a analisar as experiências subjetivas de um indivíduo e em reconhecer a importância que esse indivíduo atribui a eventos específicos, sem negligenciar a perspectiva subjetiva do investigador da situação estudada.

Fazendo a investigadora parte integrante do contexto em análise, existe maior dificuldade em se distanciar da realidade, reconhecendo-se, assim, que a sua subjetividade, mesmo que acautelada, estará sempre presente no processo de investigação. Como lembra Flick (2005):

A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. As reflexões do investigador sobre as suas ações e observações no terreno, as suas impressões, irritações, sentimentos, etc., constituem dados de pleno direito, fazendo parte da interpretação (p. 6).

No contexto do presente estudo consideramos que os dois métodos se complementam. Se, por um lado, o método quantitativo nos habilita a identificar e a traduzir indicadores e tendências, o método qualitativo proporciona-nos uma interação mais direta com o contexto e os atores da nossa investigação.

5.2. Os instrumentos

Sendo este um aspeto que consideramos merecer maior reflexão, podemos, todavia, pelas ideias já expostas, avançar com a indicação de alguns instrumentos de recolha de informação que julgamos adequar-se ao paradigma de investigação em que situamos este estudo.

Neste sentido, os instrumentos que nos propusemos utilizar são: a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário.

Em relação com eles, será privilegiada a convergência e complementaridade de dados e procedimentos metodológicos.

5.2.1. A análise documental

A recolha de informação por análise documental justifica-se pela importância que assume na caracterização do contexto educativo e sociodemográfico envolvente, bem como das medidas implementadas e dos seus efeitos nas práticas. Esta análise permitir-nos-á também uma análise das mudanças e a valorização do material documental relevante existente no contexto objeto de estudo.

Como os TEIP foram e são foco de situações controversas, optamos por esta metodologia e instrumentos de recolha de dados porque, quando é preciso avaliar de forma mais completa um aspeto controverso da educação, não é suficiente perceber apenas dimensões do desempenho académico, por muito importante que este seja. Nesses contextos é importante que se analisem outras dimensões que nos permitam uma visão mais holística.

A análise documental processa-se em dois tipos de documentos:

- i) *externos à escola* - Plano Estratégico Educativo Municipal, Projeto Educativo Municipal, Carta Educativa Municipal, Relatórios de avaliação Externa Nacional;
- ii) *documentos estruturadores da escola* - Projetos Educativos de Escola, Relatórios de avaliação Externa das escolas em estudo e Plano plurianual/anual de atividades.

Procedemos à análise documental dos documentos externos à escola, que nos facultam uma visão do macro e mesocontexto do território, e dos documentos internos à escola, que nos dão uma visão da organização e seus resultados ao nível dos microcontextos, assim como nos permitem a comparação entre as diversas escolas estudadas.

Os documentos analisados de cada agrupamento/escolas não agrupadas que se enquadram no nosso estudo são os que especificamos na tabela seguinte:

Tabela XII - Documentos internos à escola a utilizar na análise documental

Documentos analisados	Abrangidas pelo Programa TEIP		Não abrangidas pelo Programa TEIP	
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
<i>Projeto Educativo</i>	2014-2017	2014-2017	2014-2017	2013-2016
<i>Relatório de avaliação externa das escolas</i>	2016	2014	2014	2013
<i>Plano Anual de Atividades</i>	2017	2017	2017	2016

Relativamente aos Relatórios de Avaliação Externa, a partir de 2011, a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) iniciou o segundo ciclo avaliativo das escolas que decorreu até 2017. Todas as escolas estudadas (A, B, C e D) foram avaliadas neste ciclo.

Os Projetos Educativos são elaborados para um período de 3 anos, sendo que os das escolas A, B e C correspondem ao período de 2014 a 2017 e o da Escola D ao período de 2013 a 2016. As datas dos projetos educativos têm a ver com os períodos de mandato dos

diretores das escolas. Neste contexto, cabe ao Conselho Geral do Agrupamento de Escolas ou Escola Não Agrupada eleger ou reconduzir o Diretor. No entanto, não existe na legislação qualquer referência à entrega de novo projeto de intervenção para o período do mandato em que o diretor é reconduzido. (art.º 25.º, n.º 2, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

A IGEC utiliza como referencial da avaliação um modelo centrado em três domínios. É também avaliada a cultura de autoavaliação das escolas, na forma como é concretizada e nos efeitos que gera. Estes três domínios abrangem nove campos de análise que, por sua vez, são explicitados por um conjunto de referentes. Na tabela seguinte daremos conta dos domínios, campos de análise e indicadores.



Tabela XIII - Quadro de referência para a avaliação externa das escolas

Domínios	Campos de análise	Indicadores
Resultados	<i>Resultados académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos resultados internos contextualizados • Evolução dos resultados externos contextualizados • Qualidade do sucesso • Abandono e desistência
	<i>Resultados sociais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades • Cumprimento das regras e disciplina • Formas de solidariedade • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
	<i>Reconhecimento da comunidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de satisfação da comunidade educativa • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente
Prestação do Serviço Educativo	<i>Planeamento e articulação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos • Coerência entre ensino e avaliação • Trabalho cooperativo entre docentes
	<i>Práticas de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos • Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos • Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens • Valorização da dimensão artística • Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens • Acompanhamento e supervisão da prática letiva
	<i>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das formas de avaliação • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo • Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar • Prevenção da desistência e do abandono
Liderança e Gestão	<i>Liderança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Motivação das pessoas e gestão de conflitos • Mobilização dos recursos da comunidade educativa
	<i>Gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
	<i>Autoavaliação e melhoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação • Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Apesar do referencial contemplar o domínio da liderança e gestão, no nosso estudo não o consideramos. Por um lado, pelo conhecimento que temos do facto de os estilos de liderança influenciarem o funcionamento global da escola e termos consciência de que haveria muitas categorias a serem analisadas. Por outro lado, porque achamos que esta dimensão deveria ser estudada a um nível mais amplo envolvendo os diferentes atores educativos, pais e comunidade.

O artigo 9.º do Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, identifica os “instrumentos de autonomia” das escolas de entre os quais refere que *o Projeto Educativo de Escola* (PEE) consagra a orientação educativa da Escola. Neste documento explicitam-se:

os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (...) [e deverá ser] objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva (Decreto-lei 137/2012, art.º 9.º, alínea a)).

Trindade (1998) refere que a principal finalidade do *projeto educativo* é o *desenvolvimento pessoal e social dos alunos*. Esta finalidade deve ser entendida como estruturadora dos processos de intervenção educativa em contextos escolares. Neste sentido, todas as áreas escolares devem convergir para alcançar o pleno desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Este processo deve pautar-se quer pela seleção e valorização de determinados objetivos e conteúdos programáticos quer através dos processos de mediação instrumental e social que se processam em contexto de aula. Por outro, lado o projeto educativo deve também contemplar as dimensões da cultura e do clima organizacional da escola.

Os dados a recolher nos Projetos Educativos das escolas são os que explicitamos na tabela seguinte:

Tabela XIV - Dados a analisar nos Projetos Educativos

Dimensão	Categorias	Indicadores
<i>Tema</i>	Tema aglutinador	Temas aglutinadores de cada projeto educativo
<i>Estruturação</i>	Elementos	Elementos de maior destaque do projeto educativo
<i>Pontos fortes</i>	Aspetos de valorização	Aspetos mais valorizados no PE
<i>Problemas</i>	Aspetos problemáticos	Aspetos do PE considerados mais problemáticos
<i>Recursos Humanos</i>	Técnicos especializados	- N.º de técnicos - Áreas de especialização
<i>Parcerias da escola</i>	Tipo de instituições	Áreas de intervenção das Instituições
<i>Avaliação do projeto educativo</i>	Monitorização do PE	Dispositivo (ou plano) para a avaliação do PE
<i>Plano de comunicação do projeto educativo</i>	Divulgação do PE	Estratégias de divulgação do projeto educativo.

Os *Planos anual e Plurianual de atividades* (PAA) são considerados “os documentos de planejamento que definem, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-lei 137/2012, art.º 9.º, alínea c)). Este documento é elaborado em função dos objetivos do Projeto Educativo de Escola (PE). O PAA é o documento que operacionaliza o PE numa lógica de curto prazo, programando atividades a realizar de acordo com as prioridades definidas no Conselho Pedagógico. É um documento decisivo na afetação de recursos humanos, materiais e financeiros. Assim, apresentamos na tabela seguinte as dimensões, categorias e indicadores a analisar no Plano Anual de Atividades.

Tabela XV - Dados a analisar no Plano plurianual/anual de atividades

Dimensão	Categorias	Indicadores
<i>Eixos de intervenção</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à melhoria das aprendizagens - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina - Relação Escola-Família, Comunidade e Parcerias 	Atividades previstas em cada escola: <ul style="list-style-type: none"> - Público-alvo - Intervenientes - Resultados
<i>Modalidades</i>	Pontuais ou contínuas	Tipos de atividades previstas em cada escola

O sucesso dos alunos, tanto escolar como da sua formação global, será analisado através da triangulação dos resultados apresentados nos relatórios de avaliação externa e de autoavaliação e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada.

Os dados a recolher referem-se apenas ao 3.º ciclo, dado que é o ciclo de estudos no qual centramos a nossa investigação e recolhemos dados quantitativos, através do questionário aos alunos das quatro escolas em estudo.

Também temos em conta que a pesquisa nas escolas possibilita a perceção de apenas alguns aspetos do contexto e que cada uma tem a sua própria identidade e cultura que as diferencia claramente de todas as outras.

5.2.2. As entrevistas semiestruturadas

A entrevista proporciona-nos o acesso a “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 134).

Optaremos pela entrevista semiestruturada porque entendemos que permite uma melhor descrição e explicação dos fenómenos sociais, através da captação das perceções subjetivas dos sujeitos que fazem parte do contexto da investigação. Esta modalidade de entrevista é constituída por questões que nem são totalmente abertas, nem diretas, mas que obedecem a um guião previamente preparado (cfr. Anexo II). Este permite-nos a recolha da informação sem que para isso seja necessário dirigi-las pela ordem estabelecida, o que possibilita um diálogo aberto com o entrevistado. Para além disso, possibilita integrar os dados obtidos através dela com os objetivos propostos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O *objetivo* das entrevistas que realizamos é perceber as representações dos

profissionais entrevistados, de escolas TEIP e Não-TEIP, sobre as seguintes dimensões:

1. Perfil do território local
2. Perfil das escolas
3. Perfil das famílias
4. Perfil dos alunos
5. Plano Anual de Atividades
6. Estratégias dos profissionais
7. Diferenças existentes entre as escolas de Tipologia TEIP/Não-TEIP

A análise dos dados das entrevistas recolhidas é sujeita à técnica de análise de conteúdo. Esta consiste na aplicação de técnicas relativamente precisas e permite tratar, de forma metódica, informações caracterizadas por alguma complexidade.

O tratamento e análise das entrevistas obedeceram às seguintes fases:

1. Leitura integral de cada entrevista;
2. Seleção de unidades de significação a codificar,
3. Identificação de categorias e subcategorias;
4. Construção de grelhas (dimensões, categorias e subcategorias)

Seguindo a metodologia de Miles e Huberman (1994), desenvolvemos uma chave de categorias de codificação fragmentadas, desmembrando o texto em unidades que nos levaram à criação de subcategorias. Das subcategorias criamos os diferentes núcleos de sentido para construir indicadores. Assim, esta análise de tipo categorial, permitiu perceber as representações dos diferentes profissionais sobre as mesmas dimensões, o que permite uma comparabilidade de respostas mais precisa e consistente.



Tabela XVI - Chave de categorias de codificação

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Território	<i>Perfil do território onde se situa a escola</i>	Caraterização sociocultural e económica
Perfil das famílias	<i>Caraterísticas</i>	Socioculturais e económicas
Perfil dos alunos	<i>Caraterísticas socioculturais, económicas e escolares</i>	Capital cultural
		Capital escolar
		Comportamento
		Atitude face à escola
		Percursos atípicos dos alunos
Perfil da Escola	<i>Instalações</i>	Condições das instalações
	<i>Ambiente</i>	Clima de escola
	<i>Situação profissional</i>	Estabilidade docente
Cultura de escola	<i>Regras</i>	Negociação
		Controlo disciplinar
	<i>Trabalho colaborativo</i>	Articulação com a Direção
		Articulação com os professores
	<i>Lideranças</i>	Apoio aos Professores
		Relação com as Famílias
	<i>Formação de professores</i>	Adequação da formação
		Tipo de formação
		Entidade formadora
Plano Anual de Atividades	<i>Contribuição para o Sucesso académico e formação global dos alunos</i>	Sucesso académico
		Formação global
		Público-alvo
		Resultados
Estratégias dos profissionais	<i>Para o sucesso académico e para a formação global</i>	Ensino-aprendizagem
		Componente relacional/emocional
Tipologia TEIP/ Não TEIP	<i>Sentido que se dá à escola</i>	Diferenças sentidas
	<i>Impacto nos profissionais</i>	Pontos fortes
		Constrangimentos
		Efeito Professor TEIP
	<i>Impacto social</i>	Estigma
		Escolas TEIP e Não-TEIP no mesmo contexto social
	<i>Impacto nos alunos</i>	Descontinuidade dos apoios na transição de ciclo
	<i>Balanço</i>	Monitorização
		Resultados
		Autonomia da escola
		Intervenção do perito externo

Depois da construção da tabela de codificação, procedemos à análise das entrevistas, de forma a criar unidades de registo para cada subcategoria a estudar (cfr. Anexo IV).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a:

- professores –de Língua Portuguesa e de Matemática (disciplinas em que os alunos estão sujeitos a uma avaliação externa, materializada na realização de provas nacionais de final de ciclo).
- membros dos órgãos de gestão
- técnicos especializados (Psicólogos e Mediadores Sociais)

Foi pedida autorização aos entrevistados para gravar a entrevista em áudio para posteriormente serem transcritas literalmente.

A seguir criamos os códigos a atribuir a cada entrevista que apresentamos na tabela a seguir.

Tabela XVII - Tabela de códigos das entrevistas e dos entrevistados por escolas

Tipologia de escola TEIP ou Não-TEIP	Entrevistas	Função na Escola (código de entrevista)	Entrevistados por Escola TEIP e Não-TEIP	Código dos Entrevistados
TEIP	E1	Elemento da Direção	OG-TEIP	OG-TEIP-E1
Não-TEIP	E2	Diretor	OG-Não-TEIP	OG-Não-TEIP-E2
TEIP	E3	Professor de Português (PP)	PP-TEIP	PP-TEIP-E3
TEIP	E4	Professor de Português (PP)	PP-TEIP	PP-TEIP-E4
Não-TEIP	E5	Professor de Português (PP)	PP-Não-TEIP	PP-Não-TEIP-E5
Não-TEIP	E6	Professor de Português (PP)	PP-Não-TEIP	PP-Não-TEIP-E6
TEIP	E7	Professor de Matemática (PM)	PM-TEIP	PM-TEIP-E7
TEIP	E8	Professor de Matemática (PM)	PM-TEIP	PM-TEIP-E8
Não-TEIP	E9	Professor de Matemática (PM)	PM-Não-TEIP	PM-Não-TEIP-E9
Não-TEIP	E10	Professor de Matemática (PM)	PM-Não-TEIP	PM-Não-TEIP-E10
TEIP	E11	Técnico Especializado (TE)	TE-TEIP	TE-TEIP-E11
TEIP	E12	Técnico Especializado (TE)	TE-TEIP	TE-TEIP-E12
TEIP	E13	Técnico Especializado (TE)	TE-TEIP	TE-TEIP-E13
Não-TEIP	E14	Técnico Especializado (TE)	TE-Não-TEIP	TE-Não-TEIP-E14
Não-TEIP	E15	Técnico Especializado (TE)	TE-Não-TEIP	TE-Não-TEIP-E15

As siglas dos códigos atribuídos estruturam-se da seguinte forma: em primeira posição a sigla correspondente à função (direção, professor ou técnico), em segunda a tipologia de escola (TEIP ou Não-TEIP) em terceira o número da entrevista, até um total de 15.

5.2.3. O inquérito por questionário: concetualização

O inquérito por questionário permitiu-nos obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações, a partir de uma seleção de participantes, e que permita chegar a conclusões consideradas representativas da população. O questionário é, na nossa opinião, o instrumento que melhor se adequa ao número de sujeitos que pretendemos inquirir neste estudo, porque possibilita e deteta a presença e intensidade de determinadas características. As questões foram formuladas de

acordo com a problemática, as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Na sua construção seguimos as orientações de Ghiglione e Matalon (1993) quando lembra a importância de que para “garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma” (p. 121).

Optamos por perguntas diretas de escolha múltipla (com enunciados favoráveis e desfavoráveis), fechadas e abertas, que foram posteriormente codificadas. Essas questões tinham, como opção de resposta, escalas, para que os inquiridos se situem num *continuum* que vai de uma posição extrema à posição inversa (escalas de atitudes) e cenários para que os inquiridos optem pela situação que melhor se adequa à sua conceção. O questionário possui escalas de atitudes, itens de tipo Thurstone e Likert. A fim de evitarmos tendência para respostas estereotipadas, foram introduzidos alguns itens invertidos (inv.), que constam da tabela da chave de análise do questionário, que apresentamos posteriormente. Os itens positivos e negativos são colocados no questionário intercaladamente e a inversão de parte das afirmações resulta do evitamento do efeito de halo, ou seja, para que os alunos tenham uma alternativa, em função unicamente da afirmação anterior. Por isso, existem indicadores negativos que foram invertidos antes de se determinar a pontuação das respetivas dimensões e do total, pelo que no cálculo estatístico a pontuação dos itens invertidos foi reconvertida. A maioria dos indicadores da escala está formulada de modo positivo. Neste sentido, os itens cuja formulação é feita pela negativa, a leitura das respostas é feita no sentido inverso ao da sua pontuação. Neste sentido a pontuações mais baixas corresponde maior intensidade.

Na apresentação do questionário tivemos o cuidado de, antes dos itens, fazer uma pequena introdução informativa sobre os objetivos do questionário, as normas a ter em conta, quando do preenchimento do mesmos, informar sobre a confidencialidade e anonimato que se reveste este tipo de trabalho e os agradecimentos aos respondentes.

Para além disso tentamos:

- formular as questões com neutralidade;
- utilizar uma linguagem acessível;
- obter o mesmo tipo de informação complementar através de questões diferentes;
- garantir o anonimato, como forma de obter respostas tão verdadeiras quanto possível.

A tipologia consta de dimensões pessoais, escolares e familiares. A cada dimensão correspondem indicadores que nos permitem perceber os sentidos que os alunos atribuem à escola, relativamente às condições de trabalho, à segurança, à justiça, à relação com o diretor de turma, com os professores e com os colegas, ao sentido de pertença, à compreensão da escola, ao poder, às regras, à utilidade do estudo, à adesão à escola, aos Estilos Educativos Parentais e à construção da identidade ao nível do reforço, da aceitação, do afeto, da estimulação, da consideração e da comunicação.

Pedimos autorização à Direção dos Agrupamentos de Escolas e da Escola Secundária não agrupada para proceder ao estudo. Os alunos foram informados da finalidade deste instrumento de recolha de dados.

As variáveis vão ser operacionalizadas procurando desdobrá-las em indicadores, “efetuando uma seleção *a posteriori*, segundo critérios de significação e complementaridade, de modo a contemplarmos no nosso estudo indicadores pertinentes.” (Pardal & Correia, 1995, p. 16).

Construímos o modelo de análise, a partir dos conceitos desenvolvidos na primeira parte deste trabalho tendo em conta que:

a conceptualização é mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstrata que visa dar conta do real. Não retém todos os aspetos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se portanto de uma construção - seleção” (Quivy & Campenhoud, 2008, p. 122).

Para dar conta da nossa realidade, organizamos o nosso questionário (Anexo I), com a configuração que a seguir esquematizamos. Os itens considerados para cada categoria foram os que agregamos para o tratamento de dados, que interpretaremos posteriormente.

Os quadros que se seguem apresentam esquematicamente o que quisemos operacionalizar – chave de análise -, segundo as componentes que entendemos relevantes e os respetivos indicadores considerados no questionário. Os números que antecedem as questões nesta tabela correspondem ao número de ordem da questão apresentada no questionário.

Tabela XVIII - Variáveis caracterizadoras dos alunos participantes

Variáveis individuais	1. Idade	
	2. Género	
Variáveis escolares	4. Escola que frequentou antes de ingressar na escola atual	
	5. Escola que frequenta atualmente	
	3. Ano de escolaridade	
	7/8. Histórico escolar	
Decisão pela escola	Escolha da escola	5. 1. Quais foram as razões que mais te influenciaram na escolha da escola que frequentas?
	Pessoas significativas na decisão	6. Quem foram as pessoas que mais te influenciaram na tua escolha?
Variáveis familiares	24. Nível de Instrução do Pai	
	24. Nível de Instrução da Mãe	
	24. NIP (Nível de Instrução Parental)	
	Negligente	18. Se tiraste uma nota pior do que o costume, os teus pais conversam contigo para ver como podes melhorar para a próxima (5 escalões - 1-nunca.... 5-sempre)
	Autoritário	20. Se os teus pais dão conta que estás aborrecido porque tiveste problemas com os teus amigos, eles ouvem-te e ajudam-te a ver a melhor maneira de resolveres o problema (5 escalões - 1-nunca.... 5-sempre)
	Indulgente	21. Relativamente ao teu comportamento como consideras a exigência dos teus pais (5 escalões - 1-muito fraca.... 5-muito grande)
Estilos educativos parentais	Responsabilizador	22. Relativamente às tuas notas como consideras a exigência dos teus pais (5 escalões - 1-muito fraca.... 5-muito grande)

A caracterização dos respondentes permitiu-nos um melhor enquadramento, do perfil dos alunos participantes, em função de cada contexto em que estes se tipificam: individuais, familiares e escolares. Estas variáveis serão utilizadas nos cruzamentos de dados, para uma melhor compreensão das variações das representações dos alunos.

Tabela XIX - Chave de análise da dimensão de Representação de si escolar e experiência escolar

Componentes	Dimensões	Categorias	Indicadores
Representação de si no presente	Autoqualificação	Académica	10. Em termos de notas considero-me um aluno (muito bom, bom, razoável, fraco, muito fraco)
		Comportamental	11. Em termos de comportamento considero-me um aluno (muito bom, bom, razoável, fraco, muito fraco)
		Na atitude face ao trabalho escolar	12. Em termos de aplicação ao estudo considero-me um aluno (muito bom, bom, razoável, fraco, muito fraco)
Representações de antecipação do futuro	Projeto de duração de estudos	Decisão de continuar estudos	9. Até que ano queres estudar (9.º ano, 12.º ano, curso superior)
Experiência Escolar	Experiência Escolar positiva	Valorização dos estudos para trabalho futuro	13. 1. Sem estudos os jovens dificuldade trabalho interessante
		Clareza das regras	13. 3. As regras nesta escola são claras
		Ligação à escola	13. 7. Se pudesse mudar de escola preferia manter-me nesta
		Tonalidade afetiva da experiência	13. 5. Quando venho para a escola venho no geral bem disposto
		Convergência pais-professores	13. 9. Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina
	Experiência Escolar negativa	Transgressão	13. 2. Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido
		Alienação na pertença à escola	13. 4. Sinto-me como um estranho nesta escola
		Sentimento de não ter poder	13. 6. Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum
		Perplexidade face à escola	13. 8. Não compreendo o que se passa nesta escola

Os indicadores utilizados para *Representação de si escolar* e para a *Experiência escolar* foram construídos com a perspetiva de que poderão estar associados entre si. A construção dessas representações está associada às suas vivências em cada contexto. Neste sentido, o meio escolar tanto pode potenciar experiências favoráveis como resultar no sentido oposto e os alunos adotarem atitudes de contestação face à vida escolar.

O instrumento de *Construção de Identidade* foi concebido, por um lado, tendo como referência o paradigma das necessidades de Pourtois e Desmet (1999) e, por outro lado, considerando os parceiros de interação mais relevantes na construção de identidade (Alves-Pinto, 2014).

Tabela XX - Chave de análise do instrumento: *Construção de Identidade* - Parceiros de interação (Alves-Pinto, 2014)

Compo- nentes	Dimensões	Categorias	Indicadores
Construção de Identidade	Parceiros de interação	Família	15. 3. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com os meus pais
			15. 5. Os meus pais dão valor àquilo que eu sou
			15. 9. Na minha família somos muito amigos uns dos outros
			15. 11. Na minha família procuramos aceitarmo-nos mesmo naquilo em que somos diferentes
			15. 15. Os meus pais desafiam-me a interessar-me por coisas novas
			15. 18. Os meus pais mostram agrado quando eu faço bem o que tenho a meu cargo
		Diretor de Turma	15. 2. O DT desafia-nos a interessar-nos por coisas novas
			15. 6. O DT fica contente quando somos responsáveis pelo que temos de fazer
			15. 8. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com o DT
			15. 10. O DT dá valor àquilo que eu sou
			15. 14. O DT é nosso amigo
			15. 17. O DT procura aceitar cada um dos alunos, mesmo quando são diferentes
		Colegas	15. 1. Na minha turma somos muito amigos uns dos outros
			15. 4. Na minha turma procuramos aceitarmo-nos mesmo naquilo em que somos diferentes
			15. 7. Os meus colegas fazem com que eu me interesse por coisas novas
			15. 12. Os meus colegas acham que quando me responsabilizo por alguma coisa o faço bem
			15. 13. Tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa
			15. 16. Os meus colegas dão valor àquilo que eu sou

Este mesmo instrumento de *Construção de Identidade* pode ser analisado na perspetiva dos eixos de desenvolvimento da identidade, como veremos na seguinte tabela.

Tabela XXI - Chave de análise do instrumento: *Construção de Identidade* - Eixos de desenvolvimento (Alves-Pinto, 2014)

Construção da identidade	Filiação	Afeto	15. 14. O DT é nosso amigo
			15. 1. Na minha turma somos muito amigos uns dos outros
			15. 9. Na minha família somos muito amigos uns dos outros
		Aceitação	15. 17. O DT procura aceitar cada um dos alunos, mesmo quando são diferentes
			15. 4. Na minha turma procuramos aceitarmo-nos mesmo naquilo em que somos diferentes
			15. 11. Na minha família procuramos aceitarmo-nos mesmo naquilo em que somos diferentes
	Realização	Estimulação	15. 2. O DT desafia-nos a interessar-nos por coisas novas
			15. 7. Os meus colegas fazem com que eu me interesse por coisas novas
			15. 15. Os meus pais desafiam-me a interessar-me por coisas novas
		Reforço	15. 10. O DT dá valor àquilo que eu sou
			15. 16. Os meus colegas dão valor àquilo que eu sou
			15. 5. Os meus pais dão valor àquilo que eu sou
	Autonomia Social	Comunicação	15. 8. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com o DT
			15. 13. Tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa
			15. 3. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com os meus pais
		Consideração	15. 6. O DT fica contente quando somos responsáveis pelo que temos de fazer
			15. 12. Os meus colegas acham que se responsabilizo por alguma coisa o faço bem

			15. 18. Os meus pais mostram agrado quando eu faço bem o que tenho a meu cargo
--	--	--	--

O instrumentos de Clima de Escola de Teixeira (2014), contempla indicadores que nos permitem aferir a forma como os alunos se situam face à escola, nomeadamente a representação que os jovens têm da relação com professores em geral, com o diretor de turma, com os colegas, a perceção de justiça, da segurança e das condições de trabalho, tal como esquematizamos na tabela que apresentamos a seguir.

Tabela XXII - Chave de análise do instrumento: Clima de Escola (Teixeira, 2014)

Compo-nentes	Dimensões	Categorias	Indicadores
Clima de Escola	Condições de trabalho	Equipamentos	23.12. A escola tem bons equipamentos
		Espaços (inv) ⁵	23.6. Há poucos espaços agradáveis para podermos conviver
		Ambiente de sala de aula (inv)	23.18. Na sala de aula há, por vezes, tanto barulho que acabo por me distrair
	Segurança	Acessos à escola (inv)	23.5. Há falta de segurança nos acessos à escola
		Intervenção de adultos na resolução de problemas	23.17. Quando há confusões, há sempre um adulto que intervém para resolver problemas
		Segurança nos intervalos (inv)	23.11. Nos intervalos existem, com frequência, situações em que me sinto inseguro
	Justiça	Nas notas	23.4. As notas são, no geral, justas
		Nos critérios de avaliação	23.10. Os professores explicam quais são os critérios de avaliação
		Na relação com os alunos (inv)	23.16. Os professores mostram preferência por alguns alunos
	Relação com o diretor de turma	Interesse pelos alunos	23. 3. O DT interessa-se por saber se temos dificuldades nas diferentes disciplinas
		Disponibilidade	23.9. O DT está sempre disponível para me ouvir e ajudar a resolver os problemas
		Forma de atuar (inv)	23.15. O DT só sabe ralar e ameaçar com castigos
	Relação com os professores	Motivação	23.14. Os professores fazem o que podem para me motivar a estudar
		Respeito	23.8. Os professores respeitam-me como pessoa
		Relação com os alunos (inv)	23.2. Não me sinto muito à vontade com muitos professores pois eles têm um comportamento muito distante
	Relação com os	Diálogo	23.1. Quando ando preocupado tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa

⁵ Inv. – itens invertidos

Compo- nentes	Dimensões	Categorias	Indicadores
	colegas	Interajuda	23.7. Quando tenho dificuldades em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me
		Competição (inv)	23. 13. Há muita competição entre alunos

Para a componente *Ser cidadão*, foram considerados indicadores de autoconhecimento, de relação com os outros, de cidadania ativa que implica, por si só, a participação. Neste sentido, procuramos perceber as modalidades de cidadania que são adotadas pelos alunos participantes.

Procedemos à análise da consistência, calculando o *índice alfa Cronbach*, de diferentes instrumentos que integram o questionário. O Clima de escola (18 itens) apresenta um coeficiente de consistência interna de 0,907. Para o instrumento de construção de identidade (18 itens) o alfa de Cronbach é de 0,882 e finalmente no instrumento de cidadania (de 24 itens) este coeficiente é de 0,933. Consideramos que, em todos os casos, o índice de consistência interna dos instrumentos que utilizamos, nesta parte da nossa investigação, são relevantes e suficientes.

Tabela XXIII - Chave de análise do instrumento de Cidadania (Alves-Pinto, 2014)

Compo- nentes	Dimensões	Categorias	Indicadores
O aluno enquanto cidadão	Ser-Sujeito	Coerência	19. 1. Preocupar-se mais em ser aquilo que é do que com as aparências
		Autoconhecimento	19. 7. Conhecer as suas qualidades e limitações
		Ser reflexivo	19. 13. Revelar espírito de iniciativa
		Autodireção	19. 19. Lutar por aquilo que se quer sem desistir
	Ser de Relação	Abertura ao outro	19. 2. Ser sensível aos outros
		Aceitar o outro	19. 8. Aceitar as ideias dos outros
		Ser para o outro	19. 14. Ajudar os outros
		Sociabilidade	19. 20. Estar disponível para colaborar com os outros
	Cidadania societal	Estar Informado	19. 3. Conhecer as tradições da comunidade a que pertence
		Aceitação da legalidade	19. 9. Respeitar as leis
		Direitos Individuais	19. 15. Defender os seus direitos
		Direitos coletivos	19. 21. Lutar na defesa dos direitos coletivos
	Cidadania Institucional	Identidade Europeia	19. 4. Sentir-se cidadão europeu
		Atitudes Patrióticas	19. 10. Ter orgulho do seu país
		Símbolos Nacionais	19. 16. Respeitar a bandeira nacional
		Decisões soberania	19. 22. Votar nas eleições
	Participação lata	Debates Públicos	19. 5. Acompanhar os debates sobre temas da atualidade
		Assuntos globais	19. 11. Participar em iniciativas de defesa do ambiente
		No Protesto	19. 17. Participar em iniciativas de protesto contra injustiças
		Nas Soluções	19. 23. Participar na resolução de problemas do conjunto
	Participação Específica	Próxima	19. 6. Participar com colegas na resolução de problemas comuns

		Voluntariado	19. 12. Participar em iniciativas de apoio aos mais desfavorecidos
		Local	19. 18. Participar em iniciativas da comunidade onde reside
		Associativismo	19. 24. Pertencer à Associação de Estudantes

Optamos por um questionário de “administração direta”, pela necessidade de “interrogar um grande número de pessoas” e pela “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 190-191).

A operacionalização do questionário permitiu relacionar as variáveis através da estatística descritiva (frequências, moda, média e mediana) e a estatística inferencial e o cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados.

Para este estudo, recorremos ao teste do Qui-quadrado de Pearson (χ^2), para verificar se existem diferenças nas opiniões dos alunos, para as dimensões em estudo, em relação com as variáveis escolares e familiares. A ferramenta utilizada para o processo analítico foi o programa estatístico *IBM SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.

Em Portugal, a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, obedece a um pedido prévio de autorização, ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, de 23 de julho, sendo submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). As diferentes componentes do inquérito foram validadas a nível nacional por Alves-Pinto e Teixeira (2014) em vários estudos, entre os quais, “O aluno ator plural” que contou com a participação de 2646 alunos dos 3º ciclo e secundário de 12 escolas das regiões do norte, centro e grande Lisboa. O questionário foi autorizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, cujo número de registo é o 0027900049.

5.3. Os participantes

Aqui apresentamos as principais características dos participantes no estudo. No primeiro ponto as características dos participantes nas entrevistas e no segundo ponto as características dos respondentes ao inquérito por questionário.

5.3.1. Professores e técnicos especializados

Os profissionais que participaram nas entrevistas são 15 profissionais: 8 de escolas TEIP e 7 de escolas Não-TEIP. Na seleção dos participantes nas entrevistas procuramos obter testemunhos de professores e técnicos especializados das 4 escolas. Os docentes escolhidos foram professores das disciplinas de Português e Matemática, por serem as disciplinas sujeitas à avaliação externa dos alunos de todas as escolas.

Na tabela seguinte apresentamos as características dos profissionais participantes.

Tabela XXIV - Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Escola TEIP	Escola Não-TEIP	Género	Idade	Função	Tempo de serviço total (anos)	Tempo de serviço em Escola TEIP (anos)
OG-TEIP-E1	X		Masculino	40	Elemento da Direção	17	5

OG-Não-TEIP-E2		X	Masculino	48	<i>Diretor</i>	12	0
PP-TEIP-E3	X		Feminino	60	<i>Professora de Português</i>	37	10
PP-TEIP-E4	X		Feminino	43	<i>Professora de Português</i>	14	6
PP-Não-TEIP-E5		X	Feminino	57	<i>Professora de Português</i>	33	0
PP-Não-TEIP-E6		X	Feminino	42	<i>Professora de Português</i>	17	2
PM-TEIP-E7	X		Feminino	42	<i>Professora de Matemática</i>	18	5
PM-TEIP-E8	X		Masculino	53	<i>Professor de Matemática</i>	28	7
PM-Não-TEIP-E9		X	Feminino	45	<i>Professora de Matemática</i>	20	3
PM-Não-TEIP-E10		X	Feminino	46	<i>Professora de Matemática</i>	19	0
TE-TEIP-E11	X		Masculino	34	<i>Mediador Social</i>	8	7
TE-TEIP-E12	X		Masculino	41	<i>Psicólogo do SPO</i>	14	12
TE-TEIP-E13	X		Feminino	32	<i>Mediadora social</i>	10	4
TE-Não-TEIP-E14		X	Masculino	47	<i>Psicólogo do SPO</i>	24	0
TE-Não-TEIP-E15		X	Masculino	38	<i>Psicólogo do SPO</i>	9	0

Dos profissionais que participaram nas entrevistas 2 são elementos dos órgãos de gestão, 4 professoras de Português, 4 professores de Matemática e 5 técnicos especializados. Têm idades compreendidas entre os 32 anos e os 60 anos e com tempo de serviço total que varia entre os 8 e os 37 anos. Em escolas TEIP o tempo de serviço varia entre os 3 e os 12 anos. Os Técnicos Especializados são todos contratados. Sem experiência de trabalho em escolas TEIP participaram 5 profissionais.

Todos os participantes já exerceram funções noutras escolas, excetuando os entrevistados OG-Não-TEIP-E2 e TE-TEIP-E11, que apenas trabalharam na escola onde atualmente exercem funções.

As razões apresentadas pelos participantes para concorrer à escola onde trabalham atualmente foram diversas. Uns por proximidade de residência (OG-TEIP-E1, OG-Não-TEIP-E2), outros por pertencerem ao quadro de escola (OG-TEIP-E1, OG-Não-TEIP-E2, PP-TEIP-E3, PP-Não-TEIP-E5) e, os professores que não pertencem ao quadro de escola, responderam que não concorreram especificamente para a escola TEIP. Assim, a entrevistada PM-TEIP-E7 respondeu: “não concorri diretamente a uma escola TEIP, concorri e calhou-me uma escola TEIP”.

O entrevistado, OG-Não-TEIP-E2, quando questionado da razão de se candidatar a Diretor e ao facto de, apesar da Escola se localizar num contexto tão carenciado, porque é que não se candidatou esta a Programa TEIP, respondeu o seguinte:

Eu pertenço ao quadro da escola e achei que podia contribuir para que fosse melhor.
Esta escola não é TEIP. Na altura nós eramos uma escola secundária.
Neste momento somos um agrupamento de escolas e nessa altura não nos parecia que se justificasse.

A formação de base dos Técnicos Especializados é Psicologia Clínica, exceto a entrevistada TE-TEIP-E13, que tem o curso de Educação Social. No entanto, os entrevistados das escolas TEIP foram todos contratados como Mediadores Sociais, exceto o entrevistado TE-TEIP-E12 que é o Psicólogo do Agrupamento e exerce também os cargos de Coordenador do Gabinete de Atendimento e Apoio à Família dentro do Projeto

Educativo TEIP e coordenador do Serviço de Psicologia e Orientação. Os entrevistados das escolas Não-TEIP exercem funções de Psicólogos no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) das Escolas.

Relativamente ao tipo de intervenção realizada pelos técnicos especializados, o discurso dos técnicos das escolas TEIP é muito mais focado no trabalho social e na prevenção do abandono escolar e da indisciplina, tal como podemos deduzir pelo registo dos entrevistados.

Assim, um técnico indica que coordena um projeto de integração de alunos ciganos:

Sou coordenador de um projeto de integração de etnia cigana, por exemplo, tenho várias responsabilidades e atividades. As minhas funções passam pelo acompanhamento aos alunos do agrupamento. Quando algum aluno denota dificuldades de algum tipo, problemas familiares, é aí que entra a intervenção da nossa equipa técnica. Não sou o único a integrar a equipa. Basicamente é uma intervenção sobre o aluno e muitas vezes também sobre a própria família (TE-TEIP-E11).

Outro, que foca o seu trabalho na prevenção do abandono e absentismo escolar:

A minha intervenção passa em primeiro lugar pela prevenção do abandono escolar e do absentismo, entre outras coisas que vamos fazendo enquanto técnicos especializados aqui no agrupamento (TE-TEIP-E12).

Um terceiro realiza uma mediação entre a escola, a família e a comunidade: Mediação escola-família-comunidade. Desenvolvo um trabalho social com os alunos, pais e instituições da rede social de prevenção do abandono escolar, absentismo escolar, indisciplina e insucesso escolar (TE-TEIP-E13).

Contrariamente, os técnicos das escolas Não-TEIP referem-se mais à intervenção direta com os alunos, como indicam as duas respostas que apresentamos a seguir:

Faço a intervenção habitual dos psicólogos nas escolas: consulta com alunos com problemas comportamentais ou psicoemocionais, avaliação das causas das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educativas especiais, sessões de orientação vocacional, individualmente ou em grupo (TE-Não-TEIP-E14).

A abordagem que faço é sempre uma abordagem numa perspetiva muito integrada, muito baseada também na estratégia de resolução de problemas. Portanto é muito nesta estrutura numa abordagem cognitiva-comportamentalista, muito focalizada na tomada de decisão na resolução de problemas. Há alguns aspetos que depois têm de ser balizados em função da avaliação que é feita, muito fenomenológica, muito de perceber o que é que está a acontecer, quais foram os fatores que desencadearam aquele episódio, que tipo de postura é que todos os intervenientes tiveram e perceber bem isto (TE-Não-TEIP-E15).

Parece-nos que há uma linguagem muito tipificada nos profissionais das escolas TEIP, em que está patente a utilização de um quadro concetual mais associado ao trabalho social, ao absentismo, ao abandono escolar e a indisciplina, que não se faz notar nas das escolas Não-TEIP. Estes tendem mais a referir-se ao aluno numa perspetiva cognitivo-comportamentalista, tal como refere o entrevistado TE-Não-TEIP-E15.

5.3.2. Os alunos

Devido à impossibilidade de proceder a um estudo exaustivo de uma população, inquirindo todos os seus membros, optamos, como já referimos anteriormente, por alunos de quatro escolas de meios sociais comparáveis. Duas Escolas que lecionam desde o 5.º ao 9.º ano e duas que lecionam do 7.º ao 12.º ano. Os 940 alunos que responderam ao questionário frequentam todos o 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos) que é lecionados nestas escolas.

Atualmente a organização da escolaridade obrigatória, Básica e Secundária, em Portugal, é a que apresentamos na figura seguinte, na qual destacamos o ciclo em que nos propusemos levar a cabo este estudo.



Figura 3. Organização da escolaridade obrigatória em Portugal

Apresentamos a seguir as características dos alunos participantes, segundo as variáveis pessoais (a idade e o género), as variáveis escolares (a escola frequentada anteriormente, a escola que frequenta atualmente, o ano de escolaridade, o histórico escolar de repetências, a decisão pela escolha da escola e as pessoas significativas no processo de decisão) e as variáveis familiares selecionadas (nível de instrução parental e estilos educativos parentais).

As variáveis familiares e escolares utilizadas para proceder aos cruzamentos para o cálculo das tabelas de contingência (anexo VII) e do Teste do χ^2 , com as dimensões que pretendemos estudar são: o Nível de Instrução Parental (NIP), os Estilos Educativos Parentais (EEP), a Escola que os alunos frequentam e a tipologia TEIP ou Não-TEIP. A opção por estas variáveis teve em conta que estas são as que mais contribuem para a estruturação das várias dimensões do desenvolvimento dos alunos. Contudo, apresentaremos as variações das respostas em gráficos apenas das tipologias TEIP/Não TEIP e das escolas, por considerarmos que esta esquematização pode tornar mais

percetível o objetivo primordial desta investigação.

Mais de metade dos alunos participantes neste estudo é constituída por indivíduos do género masculino, embora a diferença percentual seja de apenas 2 pontos. Estamos perante uma representação de género muito equitativa em que 49% são raparigas e 51% são rapazes.

Os nossos respondentes são alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos distribuídos da forma expressada no gráfico seguinte.

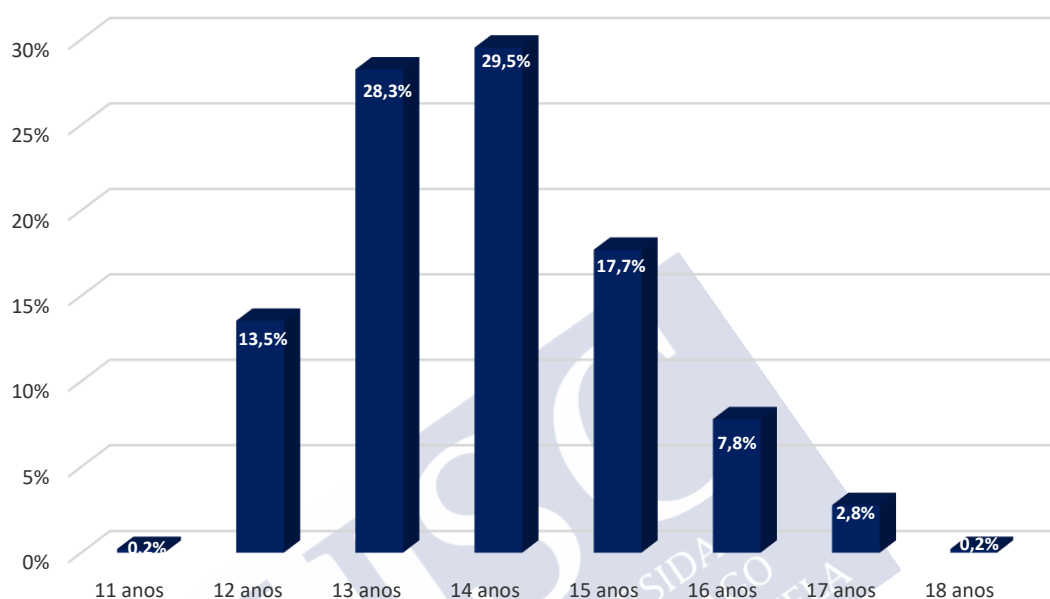


Gráfico XII - Histograma de idades dos alunos participantes

A idade mínima dos alunos participantes é de 11 anos e a máxima de 18 anos, correspondendo-lhe uma média, moda e mediana de 14 anos.

Como podemos verificar, a maioria dos alunos participantes (51, 8%) concentram-se nas idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos.

Como já adiantamos, os nossos respondentes frequentam o 3.º Ciclo do Ensino Básico, que abrange o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade.

No gráfico seguinte apresentamos a distribuição dos alunos por ano de escolaridade.

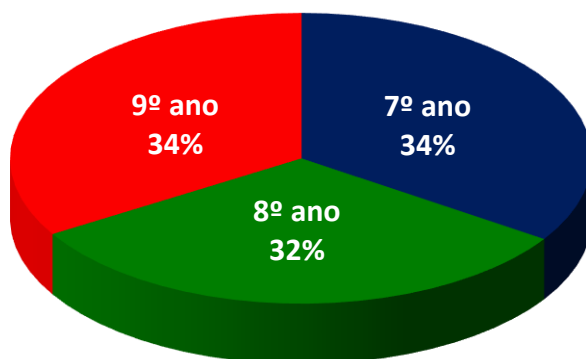


Gráfico XIII - Ano de escolaridade que os alunos frequentam

A distribuição dos alunos é equitativa tendo cerca de 1/3 em cada ano de escolaridade, embora o 7.º e o 9.º anos tenham uma maior percentagem de alunos, 34% em cada um, com uma diferença dois pontos percentuais. A subamostra que tem menor percentagem de respondentes é o 8.º ano (32%), correspondendo-lhe uma Moda do 7.º ano.

Como já referimos, os alunos participantes frequentam escolas abrangidas pelo Programa TEIP e escolas não abrangidas pelo Programa.

No gráfico que se segue, apresentamos a distribuição dos alunos por TEIP e de escolas Não-TEIP e por escolas singularmente.

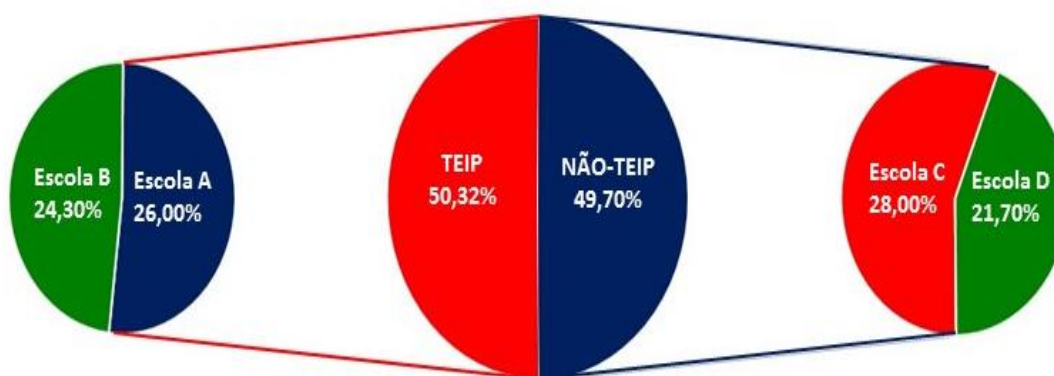


Gráfico XIV - Distribuição dos alunos por escolas TEIP e Não-TEIP

A distribuição dos alunos por escolas de tipologia TEIP e de tipologia Não-TEIP é também equitativa. Dos 50, 32% dos alunos participantes que frequentam escolas TEIP, 24, 30% pertence à Escola A, de meio urbano, e 26% pertence à Escola B (TEIP), de meio rural.

Dos 49, 70% dos alunos participantes que frequentam escolas Não-TEIP, 28% pertence à Escola C, de meio urbano, e 21, 70% pertence à Escola B (TEIP), de meio rural. Assim sendo, temos 54% de alunos das escolas de meio urbano e 46% das escolas de meio rural.

Perguntamos aos alunos *se frequentaram uma escola TEIP no 2.º ciclo*. A grande maioria dos alunos (94%) contesta afirmativamente, e a metade (50, 32%) não se mudaram de escola na transição do 2.º ciclo para o 3.º ciclo mantendo-se na mesma escola TEIP, e 49, 68% transitou para uma escola Não-TEIP. As escolas Não-TEIP de cada meio sociocultural - rural e urbano - são escolas secundárias que recebem os alunos das escolas TEIP, no 7.º ano de escolaridade ou no 10.º ano, por opção dos pais, ou por organização da rede educativa.

A seguir perguntamos, numa questão aberta *qual a razão da escolha da escola*.

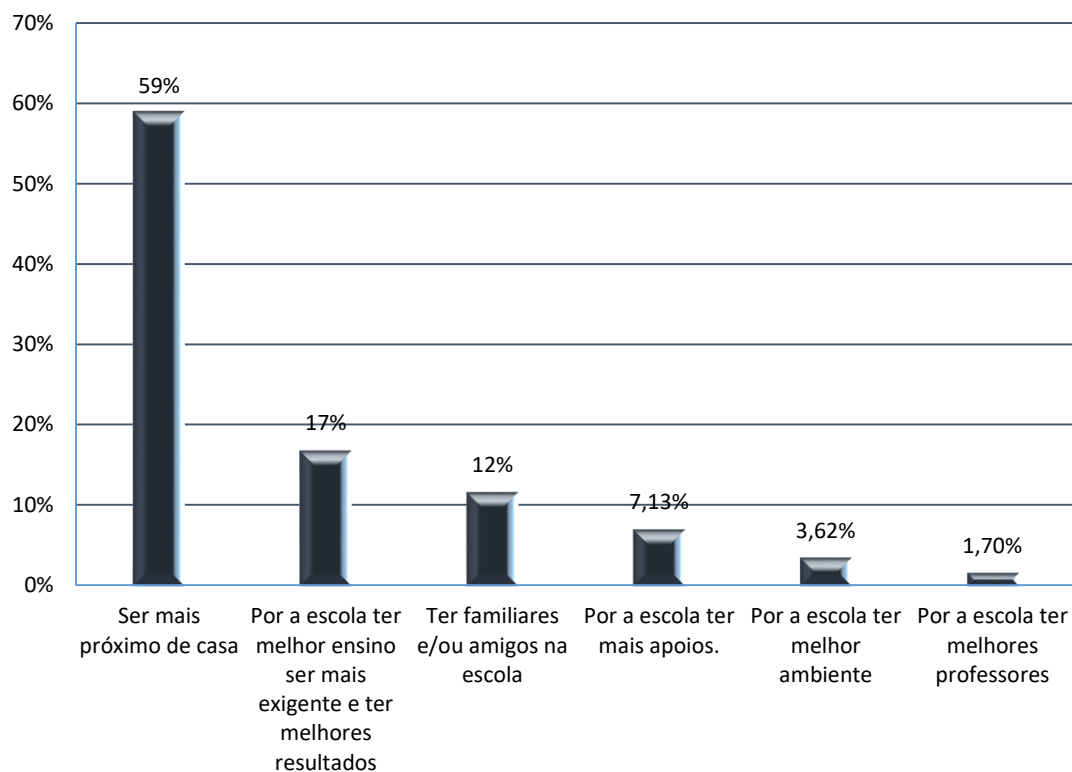


Gráfico XV - Razão da opção dos alunos pela sua escola

A proximidade geográfica da residência foi a razão apontada pela maioria dos alunos para optarem pela escola. Em percentagens mais baixas são referidas outras razões tais como: a qualidade de ensino, o facto de ter pessoas que lhes são próximas na mesma escola, ou por esta ter mais apoios e melhor ambiente. Nota-se que os alunos não fazem diferenciação relativamente aos melhores ou piores professores, no momento de escolher escola.

Calculamos, por comparação de frequências, a percentagem de alunos que respondeu em cada indicador por escolas de tipologia TEIP e Não-TEIP, de forma a tentar perceber quais são as diferenças percebidas pelos alunos entre as tipologias de escolas.

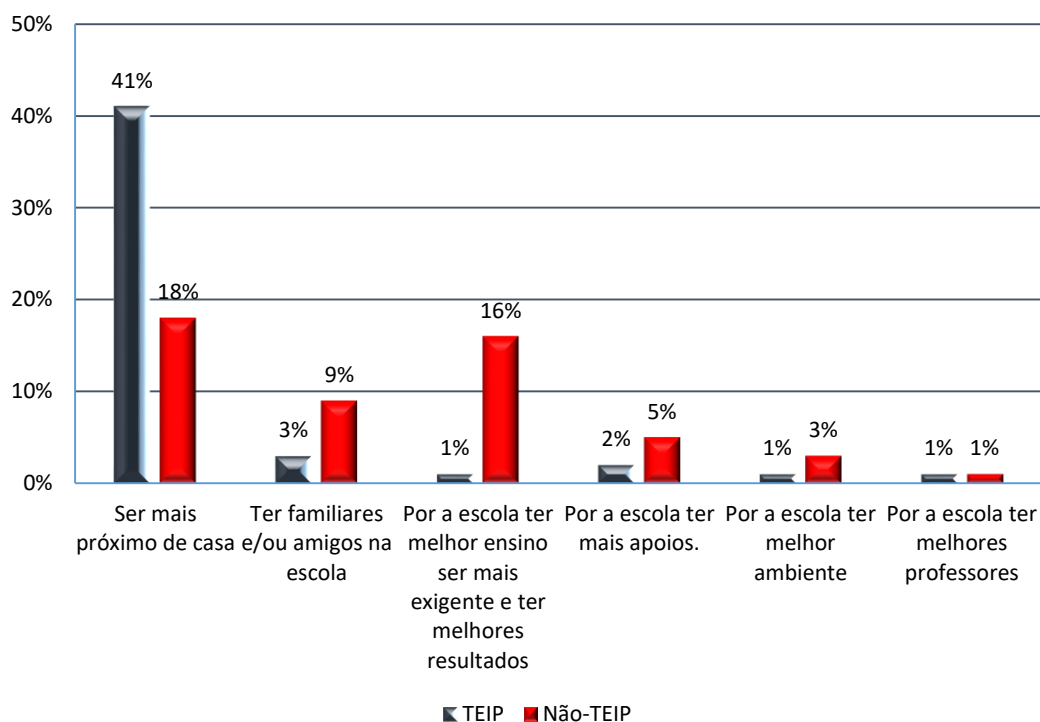


Gráfico XVI - Razão da opção pela escola por tipologia TEIP e Não-TEIP

Os alunos das escolas TEIP são nitidamente os que mais a escolhem pela proximidade da residência, enquanto que os alunos das escolas Não-TEIP apontam também outras razões.

Em percentagens muito próximas, os alunos das escolas Não-TEIP dividem-se entre a proximidade da escola e pelo facto desta ter melhor ensino, ser mais exigente e ter melhores resultados. Estes resultados vão de encontro ao que foi referido por Quaresma e Lopes (2011), num estudo das representações de pais e alunos sobre os TEIP: “a proximidade geográfica da residência constitui a principal – e quase única – motivação apontada pelos pais para colocar os filhos nas escolas TEIP, cujas condições materiais e humanas parecem não dar resposta às necessidades e expectativas parentais” (p. 152).

No entanto, quando perguntamos aos alunos *se eles pudessem se mudavam de escola ou se se manteriam na mesma escola*, os das escolas TEIP foram os que mais referiram que mudariam, sendo os estudantes da Escola A os que mais intensamente manifestaram vontade de mudar de escola.

Para a maioria dos alunos (60, 1%) as *pessoas mais significativas* na decisão da escolha da escola foram os *familiares* (pais, irmãos), para 27, 1% a razão apontada foi por opção própria, 16, 4% por sugestão de amigos e apenas 2, 7% por sugestão de professores.

Para conhecer o histórico escolar dos alunos perguntamos *se eram repetentes no corrente ano ou se já tinham repetido em anos anteriores*. O gráfico seguinte permite perceber que uma parte, bastante importante, de alunos já experimentou o processo de retenção. Mas, segundo a opinião de diversos autores, ficar no mesmo ano de escolaridade mais do que uma vez não traz benefícios para os alunos, nem ao nível das aprendizagens, nem ao nível da autoestima (Jimerson, 2001); é um preditor do abandono escolar (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002); prejudica o processo de socialização e contribui para a alienação da escola (Brophy, 2006). No entanto, de acordo com os dados do

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2012), cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez. Esta percentagem elucida de certa forma as altas taxas de abandono escolar sentidas no nosso país ao longo dos tempos.

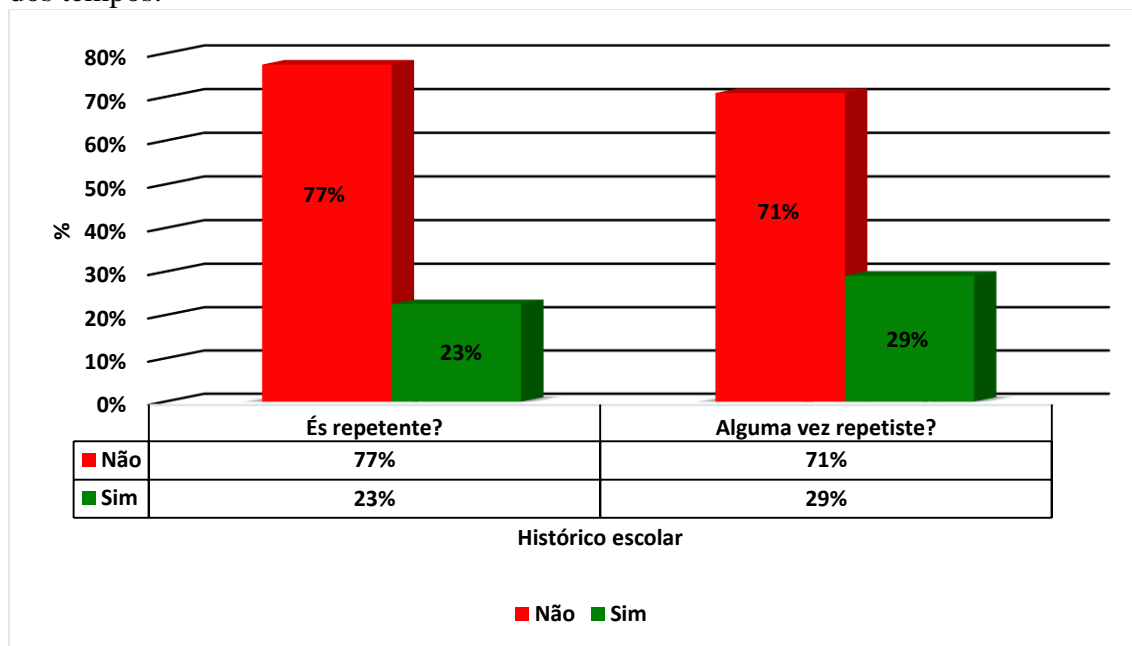


Gráfico XVII - Histórico escolar dos alunos participantes na investigação

Uma parte considerável dos nossos respondentes têm histórico de retenção. Desses, 29% já sofreu retenções anteriormente e 23% estão a repetir o ano de escolaridade que frequentam.

Para chegarmos ao *Nível de Instrução Parental* (NIP), começamos por conhecer as habilitações escolares do pai e da mãe. Criamos um novo indicador com o tratamento estatístico de *majoração*, no qual é considerado o nível mais elevado dos estudos de que são detentores o pai ou a mãe e obtivemos os resultados que apresentamos no gráfico.

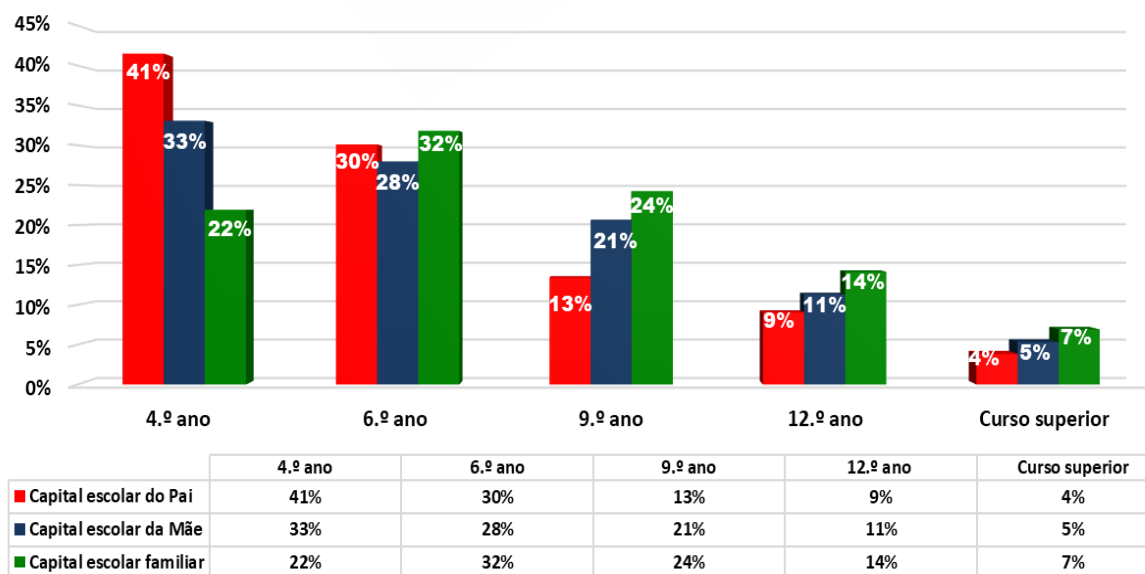


Gráfico XVIII - Nível de Instrução parental dos pais dos alunos

Como podemos verificar pela leitura do gráfico, o nível académico dos pais dos alunos é extremamente baixo. Num país em que a escolaridade mínima obrigatória era de 6 anos desde 1964 até 1986, altura em que passou a ser de 9 anos, temos, ainda nas primeiras décadas do século XXI, pais/mães que não possuem a escolaridade obrigatória. Tendo em conta que estes alunos têm idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, contata-se, por estes dados, que a maioria dos pais teriam de ter o 6.º ano para terem a escolaridade obrigatória e, pelo que verificamos, existe ainda uma grande percentagem de pais (41%) e de mães (33%) dos alunos participantes que têm apenas o 4.º ano de escolaridade.

Tal como se pode verificar, o NIP dos alunos corresponde a menos de 1/3 (32%) com o 6.º ano de escolaridade. Com o 9.º ano há apenas 24%, com o 12.º ano 14% e com o ensino superior apenas 7%. Há estudos que comprovam que basta um dos progenitores ter níveis de instrução mais elevados para que os alunos estejam mais próximos da cultura escolar, o que comprova que, em geral, os alunos participantes se encontram muito aquém do que é esperado em termos de cultura escolar.

A seguir procuramos perceber se o NIP dos pais dos alunos varia em função das escolas que frequentam, primeiro por tipologia TEIP e depois por escolas individualmente.

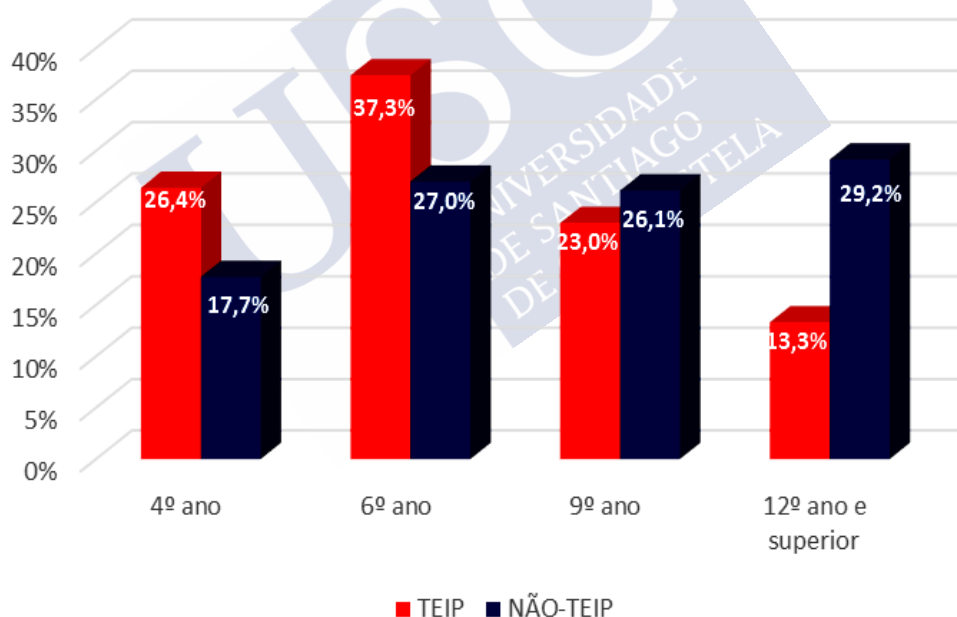


Gráfico XIX - Nível de Instrução Parental por Tipologia TEIP e Não-TEIP

O nível de instrução parental é significativamente mais alto nas escolas Não-TEIP, como podemos verificar nas escolas TEIP apenas 13, 3% dos pais possui o 12º ano ou estudos de nível superior, enquanto que nas outras (Não-TEIP) têm mais do boro, ou seja, 29, 2%. O contrário também se verifica nos níveis mais baixos de escolaridade. Estes resultados podem revelar uma tendência para as modalidades socialmente construídas dos estigmas associados aos TEIP. Nota-se assim uma clivagem entre os pais mais escolarizados que desclassificam os TEIP e os pais menos escolarizados que provavelmente desconhecem esses estereótipos ou não lhes dão tanta importância. Estes

resultados são validados pelo facto das escolas estudadas pertencerem ao mesmo território educativo, duas rurais e duas urbanas, cuja distância espacial entre si é curta.

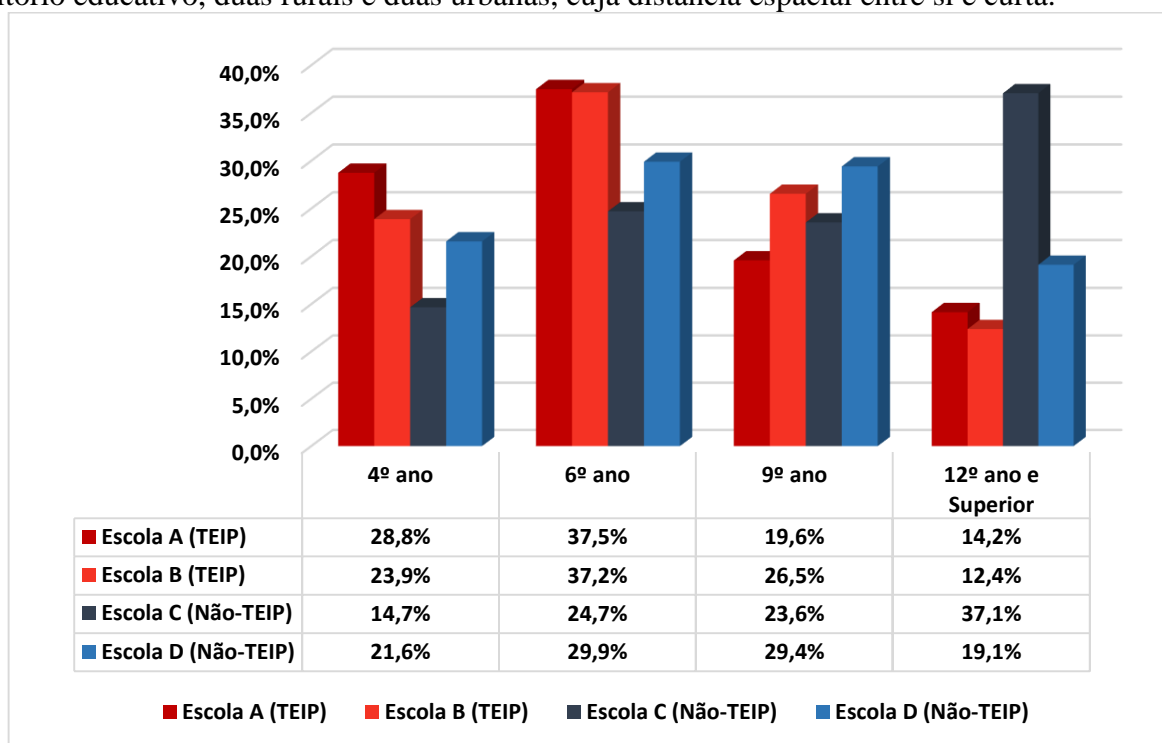


Gráfico XX - Nível de Instrução Parental por Escola

A Escola C, de meio urbano, é a mais escolhida pelos pais com o nível de instrução mais elevado e as escolas A e B as menos escolhidas. As duas escolas do meio urbano, A e C, TEIP e Não-TEIP, respetivamente, distam apenas alguns metros. As duas de meio rural estão a dois quilómetros uma da outra. Perante este quadro, podemos sustentar a ideia de que uma parte dos pais mais escolarizados escolhem a escola Não-TEIP do meio urbano para os seus filhos. Este é mais um indicador de que o “estigma TEIP” está patente nas representações dos pais mais escolarizados.

A revisão da literatura salienta, também, as relações entre o capital escolar familiar e os Estilos Educativos Parentais. Tendo por base o processo de socialização das crianças, as atitudes dos pais comportam dimensões essenciais ao seu desenvolvimento, visto que a família é o primeiro contexto socializador e que são os primeiros adultos que protagonizam a intervenção mais relevante no processo educativo dos seus filhos.

Para perceber a problemática da formação global dos alunos, procuramos conhecer de que forma eles sentem os Estilos Educativos Parentais. Para o efeito adotamos a tipologia de Baumrind (2005) e de Teixeira e Alves-Pinto (2014). Partindo do pressuposto que a categorização dos estilos educativos pode ser feita por referência à conjugação da intensidade do apoio e do controlo, consideramos **quatro estilos**:

- *Responsabilizador*: Exigência forte e Apoio forte
- *Indulgente*: Exigência fraca e Apoio forte
- *Autoritário*: Exigência forte e Apoio fraco
- *Negligente*: Exigência fraca e Apoio fraco.

Os resultados obtidos estão explicitados no gráfico seguinte.

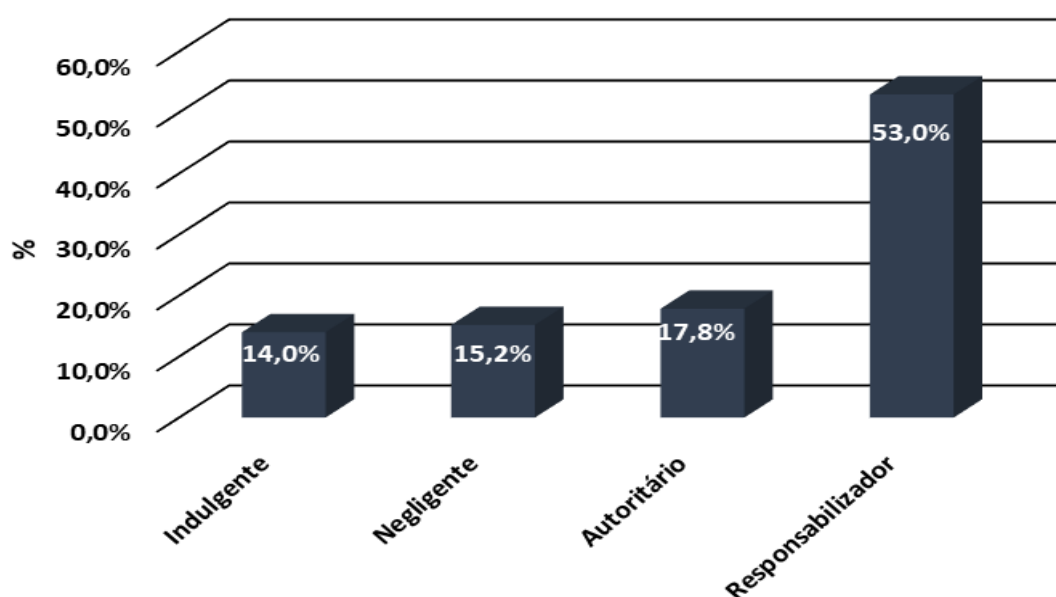
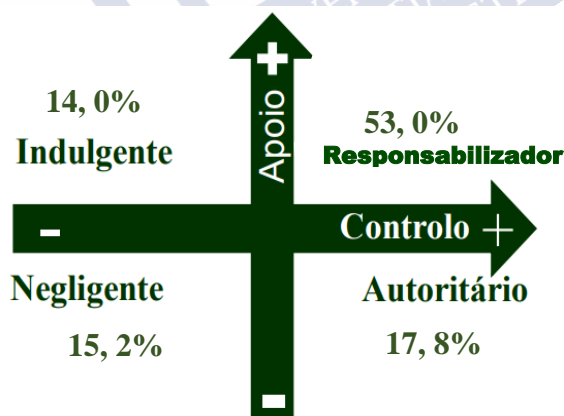


Gráfico XXI - Estilos Educativos Parentais

Os alunos participantes referem maioritariamente (53%) que os seus pais adotam estilos educativos responsabilizadores. Mapeando os Estilos Educativos Parentais que os alunos referem que os pais adotam, podemos ver no esquema a seguir, como cada estilo se posiciona face ao apoio e ao controlo.



Verificamos que a maioria dos alunos (53%) centram-se nos dois polos positivos de apoio e controlo, ou seja sentem que os pais, apesar de serem exigentes, também os apoiam. A seguir, numa percentagem muito mais reduzida, situam-se os alunos (17,8%) que se colocam entre o polo positivo de controlo e o negativo de apoio, que corresponde aos que assumem que os pais exigem muito deles mas dão-lhes pouco apoio. Com a diferença de dois pontos percentuais (15%) encontram-se os alunos que estão entre os dois polos negativos, quer a nível de exigência como de apoio, são os que referem que os pais nem exigem muito nem exercem muito controlo sobre eles. A percentagem mais baixa que obtivemos, mas que está apenas a um ponto percentual de distância dos anteriores (14%), é a de alunos que se centram entre o polo negativo de exigência e o polo positivo de apoio, estes consideram que os pais exigem pouco deles, mas que os apoiam.

muito.

Procuramos perceber se os estilos educativos parentais variam em função das escolas que os alunos frequentam, primeiro por tipologia TEIP e depois por escolas individualmente.

No gráfico seguinte podemos entender as diferenças das perceções dos alunos em relação aos estilos educativos parentais por escolas TEIP e Não-TEIP.

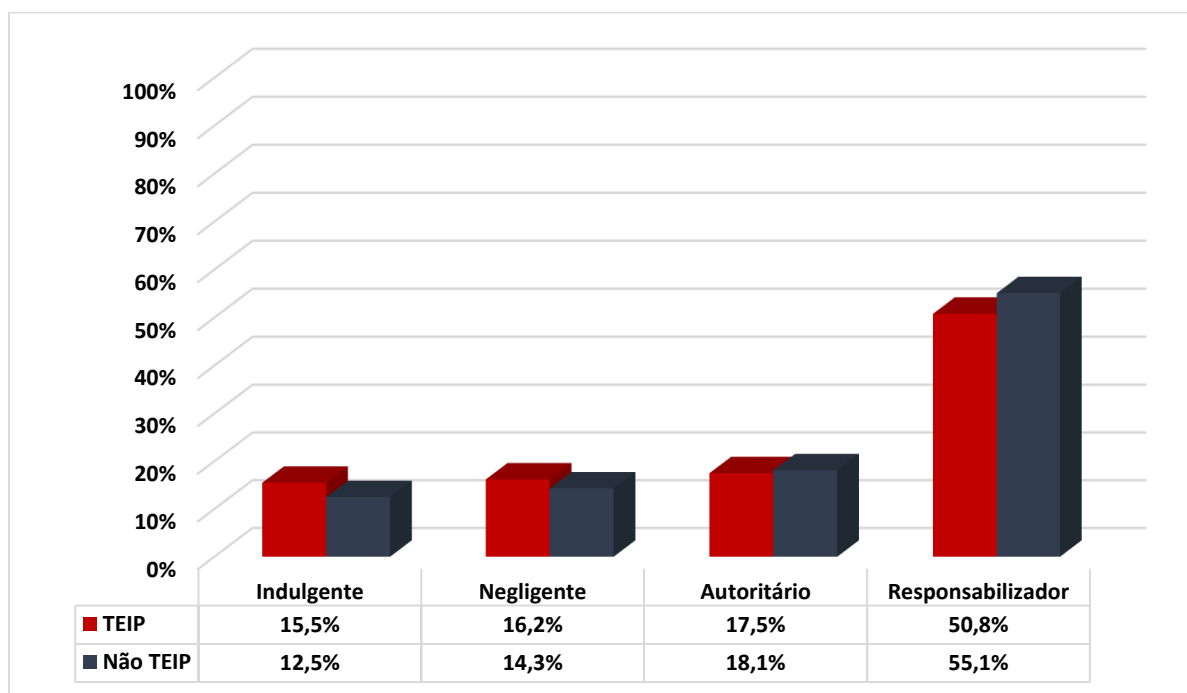


Gráfico XXII - Estilos Educativos Parentais por tipologia de escola TEIP e Não-TEIP

A tendência que se verifica é que a percentagem de respostas dos alunos, quer de escolas TEIP, quer de escolas Não-TEIP, é idêntica em todos os Estilos Educativos Parentais. No entanto, os alunos das escolas Não-TEIP são os que referem mais que os pais são responsabilizadores e autoritários, enquanto que os alunos das escolas TEIP são os que assumem mais que os pais são negligentes e indulgentes.

Este resultado é referido, também, em relação as famílias dos alunos, por um elemento entrevistado que diz que existem na escola TEIP “imensos casos de negligência no tratamento dos filhos” (OG-TEIP-E1).

Relativamente ao que pretendemos perceber de cada escola, face aos estilos educativos dos pais, o gráfico seguinte ilustra as diferenças percebidas pelos alunos.

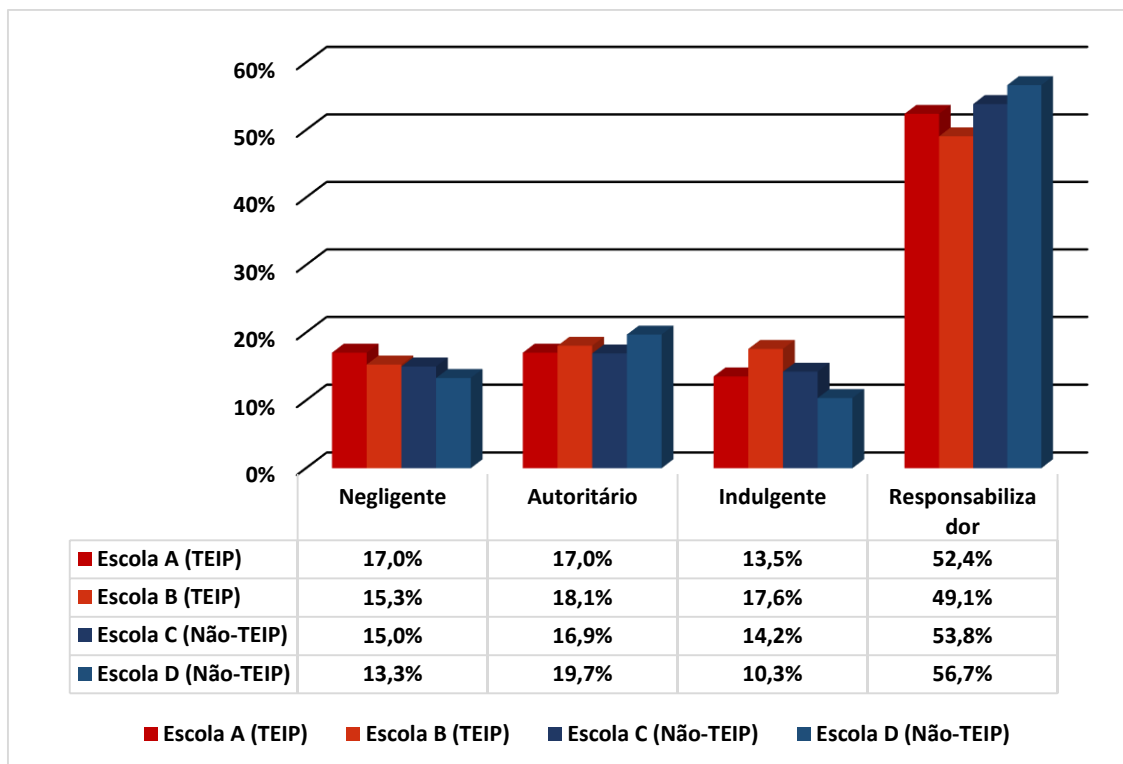


Gráfico XXIII - Estilos Educativos Parentais por escolas

Pela leitura do gráfico, parece-nos possível constatar que os estilos educativos dos pais não estruturam de forma muito significativa a escolha da escola, embora a Escola D seja a mais referida pelos alunos que consideram os seus pais responsabilizadores e a menos referida a Escola B. A Escola D, que é Não-TEIP, recebe os alunos da Escola B, que é uma TEIP. O mesmo acontece em relação às escolas A e C, respetivamente, o que nos pode levar a inferir que os alunos que mais procuram mudar da escola TEIP para a escola Não-TEIP, são os filhos dos pais mais responsabilizadores.

Por outra parte, pensamos que a opção metodológica que escolhemos se adequa à problemática em estudo e aos seus objetivos, bem como ao perfil dos participantes. O recurso ao *Mix Method* permitiu-nos articular informações que nos conduzam a conclusões sobre os fenómenos escolares, de forma a analisar as subjetividades e a importância atribuída às dimensões que estudamos. O recurso a uma abordagem de índole quantitativo justifica-se sobretudo na recolha de opiniões dos alunos, utilizando, para o efeito, como instrumento preferencial de investigação, o inquérito. Pretende-se, neste caso, a recolha de dados que nos permitam relacionar as representações dos atores educativos com recurso a análises estatísticas que nos permitem conclusões quantificadas.

Os instrumentos foram construídos de forma a permitir a recolha de informação adequada ao paradigma de investigação. Neste sentido, utilizamos a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário. A análise documental permitiu-nos uma visão holística e uma perceção das variáveis de contexto ao nível macro, meso e micro. Com a entrevista acedemos a dados descritivos de forma direta, facultando uma interpretação sobre a forma como os profissionais educativos interpretam as dimensões estudadas. Optamos pela entrevista semiestruturada para conseguirmos uma melhor interação e explicitação dos aspetos em estudo. O inquérito por questionário permitiu-nos obter dados para análise de frequência e de variações das representações dos

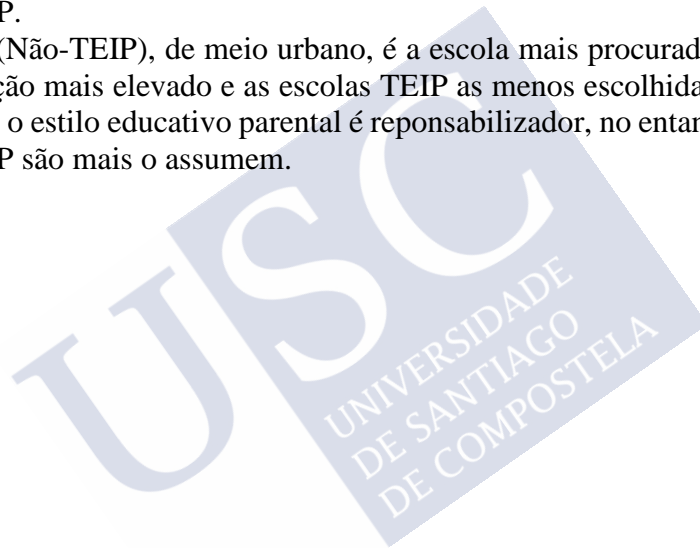
alunos das escolas TEIP e das escolas Não TEIP.

Os participantes nas entrevistas são professores de Português e Matemática, disciplinas sujeitas à avaliação externa, técnicos especializados e órgãos de gestão que trabalham nas escolas supracitadas.

Os participantes no inquérito são 940 alunos do 3.º ciclo do ensino básico distribuídos equitativamente por ano de escolaridade, por escola e por género. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Uma parte considerável dos nossos respondentes têm histórico de retenção.

A grande maioria dos alunos frequentaram uma das escolas TEIP em estudo e a metade dos alunos mudaram para uma escola Não-TEIP, na transição do 2.º para o 3.º ciclo. A razão da escolha da escola foi, para a maioria dos alunos, a proximidade geográfica da residência, contudo a maioria dos alunos das escolas TEIP referiram que se pudessem mudariam de escola. Os outros significativos que mais influenciaram a maioria dos alunos na escolha da escola foram os familiares, nomeadamente os pais e os irmãos. O Nível de Instrução Parental (NIP) é baixo, contudo é significativamente mais alto nas escolas Não-TEIP.

A Escola C (Não-TEIP), de meio urbano, é a escola mais procurada pelos pais com o nível de instrução mais elevado e as escolas TEIP as menos escolhidas. A maioria dos alunos refere que o estilo educativo parental é reponsabilizador, no entanto, os alunos das escolas Não-TEIP são mais o assumem.



6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação, tendo presente as perspetivas teóricas, os estudos empíricos realizados em Portugal e os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a análise documental, as entrevistas e os inquéritos por questionário. Assim, procuramos, sempre que possível, proceder à triangulação dos dados, numa combinação do método qualitativo e quantitativo e das suas potencialidades, de modo a que caminhem lado a lado na sua articulação. Esta permitiu-nos verificar a existência de convergências e confirmações mútuas, de complementaridade e/ou de divergências. Tentamos, com o cruzamento da informação recolhida, intentar numa melhor reflexão, também ela articulada com as nossas experiências, nos mesmos contextos, para que seja possível uma compreensão holística dos resultados. Por isso, abordamos, neste capítulo, aspetos que nos parecem responder às inquietações que nos levaram a optar por este tema, nomeadamente a finalidade do programa TEIP e o que é posto em causa com a sua implementação. Neste sentido, foi nosso propósito perceber as mudanças geradas no sucesso académico e na formação global dos alunos, procurando comparar com o que se passa nas escolas TEIP e nas que não estão abrangidas pelo projeto.

A apresentação dos resultados do estudo empírico em diferentes partes só pode ser, cabalmente, compreendida numa visão global da problemática. Neste sentido, seguimos a lógica que adotamos na apresentação teórica, numa análise a nível macro, meso e micro. A esta está subjacente a possibilidade de aplicar o princípio da transferibilidade, que nos permite uma validade externa, e a generalização em relação à confirmabilidade nas possíveis variações dos resultados obtidos, que lhes pode conferir um maior grau de consistência.

A noção de representação social no campo da educação abre novos horizontes para a compreensão da forma como o social atua no processo educativo e influencia os seus resultados. Esta compreensão diz respeito não só aos chamados fenómenos macroscópicos (questões relacionadas com factos externos da educação, como por exemplo o sentimento de pertença a um grupo social), como também aos fenómenos microscópicos (aspetos particulares que acontecem na sala de aula, como, por exemplo, a comunicação pedagógica, a construção de saberes e o relacionamento entre os atores).

Procurando responder aos objetivos da investigação revisamos num *primeiro ponto* a pesquisa realizada em Portugal que nos permitiu perceber as potencialidades e fragilidades dos TEIP, assim como, fundamentar e validar alguns dos resultados obtidos na nossa investigação. A implementação dos TEIP e os seus resultados tem sido alvo de estudos realizados por diversos autores (Bettencourt, et al., 2000; Benavente, 2001; Azevedo & Martins, 2009; Palmeirão, 2010; Araújo, 2011; Carvalho & Ramôa, 2011; Lopes & Quaresma, 2011; Rodrigues et al, 2011; Dias, 2012; Guimarães, 2012; Melo, 2013; Abrantes & Teixeira, 2014; Nata et al, 2014; Quintas, Borges, Amado & Vieira, 2014; Sanches & Dias, 2014; Vieira & Vieira, 2014; Pereira, 2015; Sampaio & Leite, 2015). Estes procuraram respostas para questões assentes em dimensões estruturais, pedagógicas e de liderança. Na nossa opinião, para além de proporcionarem às escolas a

reflexividade sobre a sua própria função, são um importante contributo para a melhoria nas decisões de política educativa. Por outro lado têm, acima de tudo, produzido conhecimento que concorre para uma melhoria do programa, no sentido de problematizar para aperfeiçoar os processos, de forma mais cientificamente fundamentada, no que respeita ao território, à escola e aos seus atores.

No *segundo ponto*, os documentos estruturadores refletem a identidade de cada instituição educativa e, em parte, as representações das equipas que os elaboram, propusemo-nos perceber se há diferenças entre as Escolas TEIP e as Escolas Não-TEIP. Tendo em conta que cada escola é única, procuramos também perceber as diferentes dinâmicas de cada uma delas, individualmente. Partimos do pressuposto que viver na escola não implica apenas aspetos académicos, mas também aspetos pessoais, ao nível da satisfação e das atitudes. Procuramos, também conhecer as representações dos professores e técnicos especializados, das escolas TEIP e das escolas Não-TEIP, acerca de diversas dimensões da vida escolar. Estas, contemplam perceções daqueles profissionais sobre os alunos, as famílias, as atividades realizadas na escola, as estratégias por eles adotadas e as características de comparabilidade entre escolas TEIP e Não-TEIP. Por outro lado, o contexto escolar pode potenciar a experimentação, a vivência, a construção de representações e a experimentação de sentimentos no aluno, enquanto pessoa singular, enquanto ser social, enquanto estudante e enquanto cidadão. Estas dimensões são de extrema importância para a sua formação académica e global e a forma como eles as percebem pode dar-nos referentes para repensar educação numa escola que se pretende de e para todos.

6.1. A implementação das escolas TEIP: potencialidades e fragilidades

Relativamente à *constituição dos TEIP* constatou-se que havia escolas abrangidas pelo Programa TEIP que não se enquadravam no perfil territorial de “zona carenciada” e que a articulação institucional nem sempre correspondia às “relações já existentes de cooperação entre escolas” (Bettencourt, et al., 2000, p. 10). Por outro lado, “a difícil coordenação entre serviços, os recursos que nunca foram suficientes e as reais dificuldades dos meios sociais muito carenciados” (Benavente, 2001, p. 114) são apontados como obstáculos. Contudo, no nosso estudo estamos perante 4 escolas do mesmo território, localizadas a curtas distâncias umas das outras, e a lecionar o mesmo ciclo de estudos, em que duas são TEIP e as outras duas não o são.

Quando perguntamos, no decurso das entrevistas, se os profissionais sabiam explicar porque é que a uma distância tão curta, na mesma localidade, existem duas escolas a lecionar o mesmo ciclo de ensino, em que uma é TEIP e a outra não, a reação de todos os participantes foi idêntica. Nenhum sabia explicar a razão embora alguns tivessem arriscado a responder que deve ter sido por questões políticas, outros porque tinha a ver com as lideranças serem mais ambiciosas e quererem mais recursos. Esta questão provoca alguma indignação pelo facto de que todos os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados apontam para um contexto socioculturalmente desfavorecido, com problemas de difícil resolução: a marginalidade, a má gestão familiar, as situações de pobreza e a existência de famílias socialmente desintegradas. Estas situações sociais são complexas e contribuem para o aumento de crianças/jovens sem retaguarda familiar e dos fenómenos de delinquência (Carta Educativa, Projetos Educativos da 4 escolas e Plano Educativo Municipal). Em relação a este aspeto do território concelhio, os entrevistados realçam o perfil sociocultural e económico desfavorecido indo de encontro aos registos

existentes nos documentos estruturadores das Escolas, nos documentos do Município e nos Relatórios da Inspeção.

Uma das professoras entrevistadas diz que não compreende estas diferenças entre escolas vizinhas, que servem a mesma população e que até os próprios alunos questionam essa situação, tal como podemos verificar no seguinte registo:

Muitas vezes os próprios alunos também fazem essa pergunta, não percebem. Eu não estou muito dentro da política nessas questões. Sou professora gosto muito do que faço e essa parte mais politizada não me interessa... sou sincera ... mas no entanto é uma questão muito pertinente. . . e ambas as escolas podem lecionar o mesmo ciclo. Na reunião de departamento falou-se dos meninos, se ficam na escola TEIP ou se vão para a escola Não-TEIP... isso realmente chamou-me à atenção... Até fizeram reuniões com os pais para os convencer a deixar os filhos aqui na escola ...e não sei no que vai dar (PP-TEIP-E4).

Um dos técnicos de uma escola TEIP refere que esta situação pode dever-se à existência de alunos com perfil TEIP, às expectativas das famílias, ao clima de escola e às diferenças nas infraestruturas, dizendo que a sua perceção é que:

os alunos que neste momento se encontram a frequentar a outra escola são alunos em que a maioria deles não tem o perfil do aluno TEIP... são alunos que de alguma forma... por terem condições familiares, pela questão económica, por não se sentir tanto nesses agregados familiares e não lhes são reconhecidas dificuldades, não precisam do apoio técnico que nós proporcionamos à nossa população. Julgo que há aqui populações completamente diferentes. Eu costumo dizer que se queremos melhorar os resultados na nossa escola temos de começar pelo ambiente da escola e pelas condições da infraestrutura escolar e a nossa escola tem 30 anos, teve algumas obras mas nada de mais, enquanto que a outra escola tem condições que nós não temos (TE-TEIP-E11).

O facto de existirem escolas vizinhas com rótulos diferentes leva-nos a pôr em causa a coerência nos critérios para a contratualização dos TEIP. Estes dados são comprováveis nos documentos em que as 4 escolas referem as mesmas fragilidades e na resposta dos entrevistados. Nomeadamente, o Diretor de uma escola Não-TEIP que diz não ter aderido ao Programa, mas que a escola “dele” é melhor do que um TEIP, com projetos nacionais e internacionais muito mais aliciantes, mesmo sem os recursos acrescidos que têm as outras (TEIP). Na realidade, não é explicada pelas escolas à comunidade a razão que as levou a entrar no programa.

Os órgãos de liderança de topo e intermédia das escolas TEIP referem que se sentem defraudados, porquanto estão cada vez mais sujeitos às regras de financiamento. Este constrangimento tem provocado níveis elevados de frustração nas escolas. Segundo Carvalho e Ramôa, (2011) estes são sentidos na forma como as indicações sobre o projeto têm evoluído, passando de um entusiasmo inicial, anunciando parcerias efetivas no terreno e possibilidades de transformações nas condições e clima de escola, até a uma cada vez maior retração nos apoios. Por outro lado, Sanches e Dias (2014) referem que foi notória, nos TEIP, uma forte motivação para prosseguir uma política interna de

reestruturação organizacional e pedagógica. Isto levou à necessidade de adoção de novas perspectivas de governação impostas pelas contingências, internas e externas, que se colocaram à gestão. No entanto, houve também dificuldades na liderança por ter de mudar hábitos anteriores dos professores. Estas resistências podem estar associadas aos hábitos enraizados nas culturas profissionais e de escola. Também Palmeirão (2010) diz que alguns professores ainda não se apropriaram dos princípios subjacentes a um projeto TEIP, nomeadamente, no que diz respeito à mudança estratégica de intervenção, à inovação e à dificuldade em ceder abertura ao que se passa na sala de aula, não aceitando que seja invadido um espaço que consideram seu.

Estas alterações criam obstáculos, pelas dissonâncias entre as finalidades a atingir e a aceitação da inovação e pela ambivalência entre uma liderança focada no compromisso e performatividade. Neste sentido, não existem estilos de liderança únicos porque “os líderes estão em constante modo adaptativo ou de reconfiguração (...), desenha-se uma liderança de fidelidade à normatividade externa e prestação de contas, impulsionada pela urgência de cumprir os compromissos assumidos no contrato-programa TEIP” (Sanches & Dias, p. 36). O nosso estudo vai também neste sentido. Foi notório nos resultados que, independentemente das escolas serem TEIP ou Não-TEIP o sucesso das suas dinâmicas depende, acima de tudo das formas de atuação dos seus líderes.

Por outro lado, pela experiência profissional que temos enquanto elementos da equipa TEIP e de coordenação da equipa de autoavaliação, sabemos que na elaboração dos primeiros Projetos Educativos fomos deixados um pouco ao acaso, não nos foi dada formação e os referentes eram vagos e escassos, para além de não haver uma formação prévia dos intervenientes e de não terem sido atribuídas horas para a realização deste trabalho. Também Araújo (2011) refere não ter havido produção de conhecimento suficiente que justificasse algumas opções, nem tempo de o apresentar, assim como não foram criadas comunidades reflexivas que implicassem todos os participantes na execução do projeto.

Verifica-se, no entanto, que este concelho acompanha a tendência sentida em muitos municípios, distribuídos por todo o país, ao nível da educação, cujos constrangimentos se prendem com a escassez dos recursos e com o desinvestimento do próprio Estado na potenciação e inovação das instâncias educativas locais. Da parte do Governo não se fez sentir, nas zonas desfavorecidas, uma intervenção de fundo ao nível social que colmate os défices acumulados de serviços e infraestruturas, quando é do senso comum que os problemas se situam a montante e não a jusante da escola. Neste contexto, as políticas públicas não propiciam a implementação de iniciativas de carácter preventivo para os problemas elencados, partilhados não só pelo município mas que estão também expressos nos documentos das escolas.

Como *potencialidades* têm sido apontadas, em diversos estudos, a existência de equipas de autoavaliação e de coordenação, o aparecimento de laços de cooperação interciclos, uma maior conexão entre a escola e a comunidade. Neste contexto, há professores que consideram que o Programa TEIP foi o motor que fez emergir novas formas de estar e de trabalhar, que a vida da escola está mais organizada e que implica um maior trabalho em equipa (Palmeirão, 2010).

Embora os Projetos TEIP tenham alterado as formas de estar dos profissionais das escolas, essas mudanças fizeram-se sentir ao nível da organização e estruturas burocráticas, assim como na melhoria dos resultados sociais e pela criação de parcerias. Estas estão expressas nos projetos, quer em quantidade, quer em qualidade, mas na prática são subaproveitadas por falta de iniciativas que as envolvam efetivamente na vida das

escolas.

As ações promovidas pelas escolas TEIP caracterizam-se por uma multiplicidade de atividades cuja intencionalidade é promover o sucesso escolar e prevenir o abandono e o absentismo escolar. Teoricamente, encontram-se bem estruturadas e com objetivos bem definidos, mas o que se tem comprovado na prática é que os efeitos ainda não foram sentidos porque primam pela quantidade em detrimento da qualidade para colmatar as necessidades. O que se verifica é a existência de atividades pontuais através das quais se vai efetivando alguma interação com a comunidade e entretendo os jovens mais problemáticos. Esta ideia é também passada pelos profissionais das escolas, referindo que os estudantes se perdem em microprojectos que acabam por não ter um fio condutor para colmatar as debilidades pessoais e de contexto escolar e social. Dessas atividades, as mais focadas no sucesso académico são as assessorias e coadjuvações nas disciplinas sujeitas à avaliação externa. Apesar de, com essas atividades, ser dada a possibilidade de um ensino mais individualizado, com metodologias diferenciadas, o que é referido é que os efeitos não se fizeram sentir nos resultados académicos, nem na eficácia do trabalho colaborativo pretendido entre os professores. Os constrangimentos apontados pelos entrevistados são a escassez de tempo para a planificação, a elaboração de materiais e a definição de estratégias e o número de horas semanais distribuídos aos professores para as assessorias em sala de aula ou fora dela. Estas limitações refletem-se, depois, nos resultados da avaliação externa em comparação com a avaliação interna. Em relação a este aspeto o distanciamento dos resultados nas avaliações interna e externa é muito mais sentido nas escolas TEIP do que nas escolas que não fazem parte do programa.

Ao nível das práticas de sala de aula, nomeadamente nas ações de assessoria, não parece ter havido evolução. Partindo do pressuposto que um dos objetivos dessa metodologia é implementar dinâmicas de trabalho colaborativo, constatamos, no nosso estudo, que esse objetivo não está a ser cumprido porque há, nos discursos dos profissionais, uma manifesta dificuldade em articularem o trabalho a desenvolver com os alunos. Relativamente à prestação dos serviços educativos, é apontado como positivo, em todas as escolas, em relação às ações previstas no Projeto Educativo, embora seja apontado como menos positiva a descontinuidade nas práticas de assessoria em sala de aula, na Escola A, à adequação de atividades no 3.º ciclo, ao recurso de metodologias ativas e experimentais e aos recursos tecnológicos. Não parece haver diferenças entre as escolas no que diz respeito à supervisão pedagógica do trabalho em sala de aula, que não parece uma prática instituída nelas. A monitorização e avaliação das aprendizagens e a prevenção do abandono e absentismo são aspetos que se revelam instituídos em todas as escolas independentemente da tipologia.

Os resultados obtidos por Guimarães (2012) divergem dos nossos, porque apontam para que a prática desta metodologia promove o trabalho colaborativo, favorecendo uma maior articulação e a planificação do trabalho entre os docentes, assim como, a melhoria dos materiais produzidos. Por outro lado, possibilitam o recurso às estratégias e metodologias diferenciadas na sala de aula, com um acompanhamento individualizado, dando mais possibilidades aos alunos de resolverem as suas dúvidas no momento em que elas surgem. No entanto, a investigação de Dias (2012) é convergente com a nossa. Também constatou que os professores consideram que a flexibilização curricular contribuiu para um maior envolvimento dos docentes com os estudantes, embora seja reconhecido, por eles, que o tempo dedicado a esta ação é insuficiente e condiciona a gestão do currículo de forma a garantir a equidade.

Por outra parte, a Diferenciação Curricular está prevista nas ações de Tutoria que tem

subjacente uma metodologia de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina. Nestas ações estão envolvidos professores e técnicos. Nas ações de tutoria são trabalhados: hábitos e métodos de estudo, a organização e responsabilidade, a motivação, as relações interpessoais, a atenção, a concentração, o interesse, a autoestima e a integração. Os pais e encarregados de educação são chamados para colaborar com a Tutoria. Questionada a abrangência e eficácia da tutoria, como estratégia de Diferenciação Curricular, verificou-se que o insucesso escolar é a dimensão mais abrangente como motivo de intervenção (Guimarães, 2012).

Segundo Carvalho e Ramôa (2011) as ações de articulação curricular vertical e horizontal dirigidas para a promoção do sucesso académico dos alunos não podem encontrar respostas eficazes devido a vários fatores:

- à sua constituição, que não articulou as vertentes de instrução e de socialização;
- à representação dos departamentos curriculares e de professores/educadores, que não contempla os diferentes níveis de ensino;
- à articulação com o Conselho Pedagógico, que é mediada apenas pelo Diretor, que pode – ou não – integrar a equipa de coordenação do projeto.

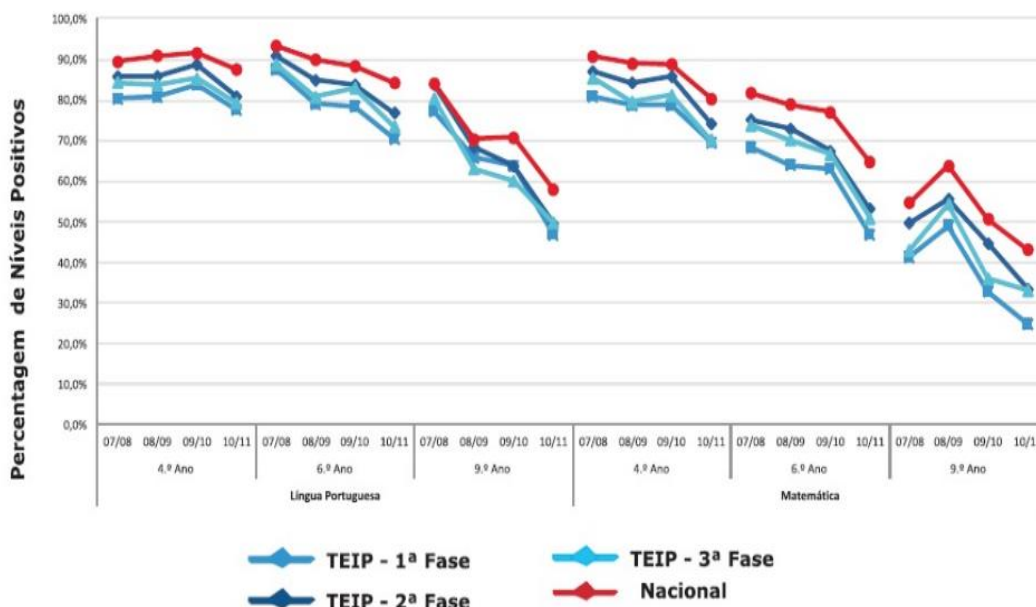
Neste contexto, a avaliação do impacto das ações nos resultados escolares fica comprometida, se não forem alvo de análise e reflexão por parte de todos os envolvidos.

Tal como no nosso estudo, o Relatório TEIP da Direção Geral da Educação (DGE), aponta para a uma evolução positiva em termos de resultados dos alunos nos domínios social e relacional.

No *domínio social* assiste-se a uma considerável diminuição das taxas da interrupção precoce, do absentismo e dos casos de indisciplina, o que configura que os TEIP têm desenvolvido um trabalho profícuo nesta dimensão. Relativamente ao domínio da *indisciplina* a evolução é também tendencialmente ascendente. Estes resultados vão de encontro ao nosso estudo, na medida em que nos parece que a contratação de técnicos especializados para os agrupamentos TEIP surtiu um efeito positivo no domínio social. Contudo, o nosso estudo suscita-nos a ideia de que esses resultados são reconhecidos em função da escola e não pelo facto de estarmos perante tipologias TEIP/Não-TEIP. No mesmo sentido, Melo (2013) refere que o fenómeno da violência escolar é percebido de diferentes formas em cada agrupamento de escolas, sendo as consequências também percebidas de modo dissemelhante, tornando difícil a perceção de que tipo de violência se fala. Neste contexto, recomenda a necessidade de se repensar o debate sobre violência dentro das próprias escolas porque, no entender da autora, só com a apropriação pelos atores escolares, será possível uniformizar os critérios de registo de ocorrências e perceber as consequências da violência em cada agrupamento de escolas. Nas escolas TEIP estudadas, os estudantes são o foco quando se abordam as questões da violência escolar. Assim, baseados no diagnóstico que atribui a responsabilidade desta aos alunos e ao contexto familiar e social, os Projetos Educativos apontam um conjunto de medidas de intervenção de técnicos de Psicologia, Serviço Social e Animação Sociocultural, assente no apoio psicopedagógico especializado e personalizado.

Os *resultados académicos* da avaliação externa de Português do 9.º ano, diferenciam-se mais no que diz respeito ao meio urbano e rural do que em função das tipologias de escola. Em relação à disciplina de Matemática distanciam-se mais entre escolas do que na sua tipologia ou nos contextos rural e urbano. A este nível, a avaliação interna das escolas regista uma tendência progressiva de diminuição das taxas de insucesso. Situação desigual à conseguida na avaliação externa, na qual os TEIP apresentam níveis inferiores

ao esperado, o que faz com que o sucesso académico seja considerado uma área frágil do Programa. Esta é a grande debilidade apresentada pelos TEIP. O gráfico seguinte apresenta a percentagem de níveis positivos nas provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática das escolas TEIP em comparação com o panorama nacional entre os anos letivos 2007/2008 e 2010/2011.



Avaliação externa nas escolas TEIP em comparação com o panorama nacional

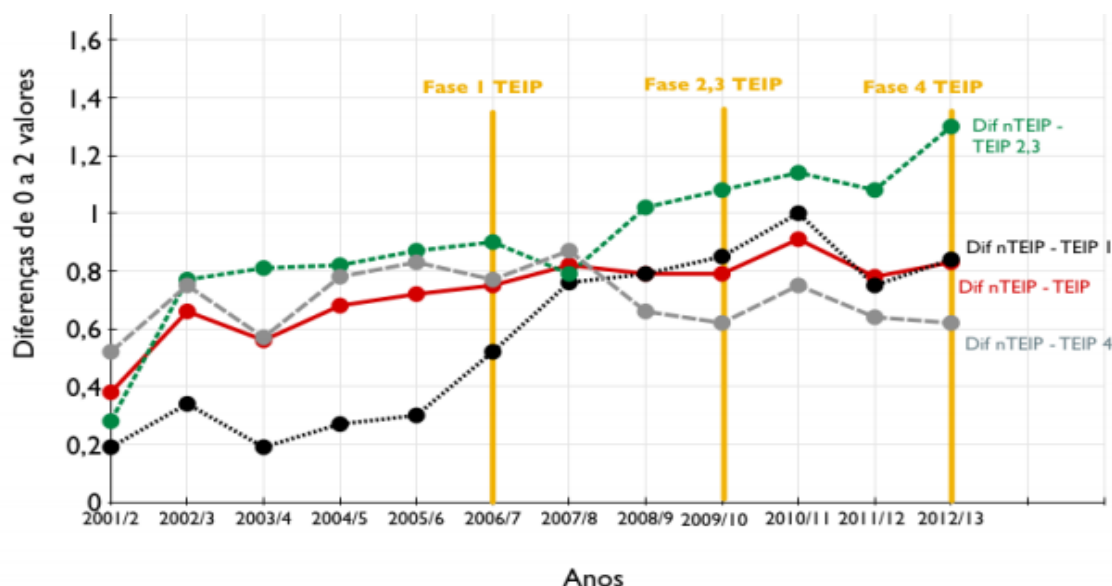
Fonte: Relatório Anual dos Agrupamentos TEIP do ano letivo 2010/2011 e Júri Nacional de Exames e Gabinete de Avaliação Educacional

Como se pode verificar no gráfico, há um decréscimo nos resultados ao longo dos 3 ciclos de estudo. A média nacional a Língua Portuguesa no 1.º ciclo mantém-se entre os 80% e os 90% ao longo dos anos. No 2.º ciclo desce dos 95% para os 85% e, no 3.º ciclo, acentua-se dos 85% para os 60%. As fases TEIP no 1.º ciclo mantêm-se entre os 80% e os 85%, mas em 2010/11 descem para valores entre os 75% e os 80%. Esta tendência também se verifica nos restantes ciclos, sendo a mais acentuada no 3.º ciclo e em 2010/11 caem drasticamente. Relativamente à Matemática, a tendência mantém-se, excetuando-se o 3.º ciclo que, em 2007/8 e 2008/9, apresenta uma melhoria dos resultados. Na 2ª fase TEIP há uma proximidade à média nacional nos resultados de Língua Portuguesa. É de realçar que as diferenças para a média nacional aumentaram entre 2009/10 (ano de integração no programa TEIP) e o ano letivo de 2010/11 contrariamente ao que se verifica em relação aos da 1ª fase TEIP que demonstram, à exceção dos resultados de Língua Portuguesa no 3.º ciclo (muito próximos em todas as fases), um desempenho inferior às restantes fases.

Neste sentido, o relatório TEIP 2010/11 refere que os resultados da avaliação externa se mantêm como a área mais frágil do Programa pelo decréscimo do nível de resultados positivos, em qualquer uma das fases, em muitos casos mais acentuados que a média nacional.

Por outro lado, o mesmo relatório considera “preocupante o número de alunos que não é sujeito a provas de aferição (expressão máxima deste fenómeno são dois agrupamentos que registaram 30% de não avaliados)” (Direção Geral da Educação, 2012, p. 46).

No gráfico seguinte registam-se as diferenças entre classificações nos exames de escolas TEIP, nas três fases de implementação do programa, em comparação com as escolas públicas Não-TEIP.



As diferenças entre classificações nos exames de escolas TEIP, nas três fases de implementação do programa, em comparação com as escolas públicas Não-TEIP.

Fonte: Nata, Neves, Ferraz & Enes (2014)

É notório o aumento das diferenças entre escolas TEIP e Não-TEIP, em todas as fases de implementação do Programa TEIP, o que mais uma vez pode levar a crer que os TEIP não estão a cumprir com o seu objetivo principal de melhorar os resultados escolares.

Não obstante as vozes críticas que se têm manifestado em relação às insuficiências do Programa TEIP, os relatórios confirmam a sua eficácia no combate à indisciplina, ao absentismo e abandono escolar e, de forma menos notória, na melhoria do sucesso académico. Embora se reconheça que, face aos resultados, torna-se evidente que os alunos precisam muito mais do que medidas que visem o sucesso nas suas aprendizagens. Há um trabalho prévio a desenvolver que crie condições para que obtenham melhores resultados.

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2011) apresentado pela Inspeção Geral da Educação (IGE) dá conta da avaliação realizada em escolas integradas no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. Nos agrupamentos TEIP, em comparação com as restantes escolas, destacam algumas tendências relevantes, designadamente a atribuição de classificações menos positivas no domínio “Resultados” às escolas do Programa TEIP. Os resultados da análise das classificações dos domínios e dos fatores complementados com uma análise de conteúdo dos relatórios de avaliação apontam para as seguintes conclusões:

- i) as escolas integradas no Programa TEIP apresentam globalmente resultados académicos baixos e inferiores aos nacionais e, na maioria delas, são assinaladas a existência de altas taxas de insucesso;
- ii) a atenção a essa avaliação conduziu à concretização, em todas as escolas, de

- diferentes respostas aos problemas identificados e à definição de estratégias pedagógicas para intervir nas disciplinas com maior insucesso;
- iii) o impacto das medidas de intervenção adotadas para contrariar as situações de insucesso, nalguns casos não é muito visível, comprometendo a melhoria dos resultados;
 - iv) a disponibilização de recursos humanos e materiais no âmbito do Programa TEIP permitiu reforçar a diferenciação e apoio;
 - v) a melhoria identificada no comportamento e disciplina resultou de uma multiplicidade de estratégias e medidas de intervenção adotadas;
 - vi) o fator que reúne o maior número de asserções associadas a pontos fracos é a articulação e sequencialidade, resultado coerente com as classificações menos positivas do conjunto das escolas avaliadas;
 - vii) a articulação dos intervenientes educativos, pais e outros elementos da comunidade educativa, bem como a disponibilização de recursos materiais e humanos, no âmbito do Programa TEIP, foi reconhecida como importante na melhoria do ambiente educativo e do comportamento dos alunos.

Parece-nos indubitável que a avaliação externa das escolas é uma prática que complementa a implementação do programa, pelos efeitos que tem produzido. Os resultados obtidos no nosso estudo vão de encontro a estes. No entanto, diverge no último ponto em que não foi manifestada pelos profissionais uma melhoria considerável no ambiente educativo, nem no comportamento dos estudantes. A ideia que foi transmitida foi a de que essa evolução é apenas visível nos relatórios, porque na prática não se sente. Os professores encaram estes territórios educativos como escolas difíceis, nas quais o foco do problema está nos alunos e desvalorizam as vivências e saberes adquiridos destes, o que se constitui também como um forte constrangimento aos Projetos TEIP.

Esta ideia coaduna-se com a experiência que nos foi dada vivenciar nestes contextos, na coordenação da equipa de autoavaliação e como membro da equipa TEIP, no qual, a maioria das vezes, sentíamos uma imensa dificuldade na avaliação das atividades, o que posteriormente dificultava a reestruturação estratégica para a elaboração de planos de melhoria. A nossa opinião é, também, convergente com a opinião dos entrevistados, porque nos permite afirmar que os profissionais perdem o foco no que é mais importante, pelo excesso de atividades e burocracia a eles associada. O desgaste provocado e o tempo despendido retiram a energia essencial para o desempenho das funções de trabalho direto com os alunos. Neste sentido, pensamos que os professores nas escolas TEIP são muitas vezes mais técnicos sociais do que profissionais de educação. Muitas das atividades previstas no Plano Plurianual de atividades são dinamizadas por equipas de professores e técnicos especializados e algumas contam com o apoio das entidades, com as quais as escolas estabelecem parcerias, o que contribui para a melhoria do envolvimento da comunidade na vida das escolas. No entanto, está implícito nos registos que uma grande parte delas seja posta em causa, por serem apenas contempladas nos documentos e para contribuírem para o cumprimento de metas contratualizadas.

A evolução dos resultados sociais é, em grande parte, atribuída aos técnicos. A sua intervenção tem revelado eficácia, pela sua ação na prevenção e resolução de problemas de indisciplina e absentismo e o seu trabalho com as famílias. Os professores embora reconheçam que os técnicos fazem um trabalho frutífero, referem também que estes perdem muito tempo em microprojectos, em detrimento do atendimento e resolução de problemas específicos dos estudantes e das famílias. Os próprios técnicos referem esse constrangimento.

Por outro lado, é também reconhecido pelos profissionais que não há tempos distribuídos nos horários para articulação e trabalho cooperativo, pelo que, apesar das escolas proporem o trabalho em rede, este não é passível de se realizar. Também, estes referem a instabilidade e os problemas de contratação que caracterizam os TEIP, em relação à mobilidade dos recursos das equipas, provocando uma descontinuidade no acompanhamento aos alunos e às famílias a quem eles já estão ligados. Esta mobilidade implica o questionamento do investimento que é feito quer ao nível da formação que é dada a todos os profissionais, quer ao nível do envolvimento relacional/emocional que se cria e que pretende colmatar os défices de valorização de que estes jovens sofrem, mas que depois se descontinua. Relativamente a este aspeto, Abrantes & Teixeira (2014), considera que, apesar da precaridade do trabalho dos técnicos especializados, está patente o comprometimento com a intervenção individualizada assente na construção de laços afetivos e de confiança e, assim, acabam por compensar o tempo de que não dispõem os professores para o trabalho social.

Os técnicos consideram o benefício que o projeto TEIP trouxe às escolas, por proporcionar a contratação de equipas multidisciplinares, cuja intervenção tem trazido melhorias ao ambiente escolar, à autonomia dos alunos e à mediação e intervenção com as famílias. Para Lopes (2011), pelo contexto que caracteriza os TEIP, a intervenção na pessoa do aluno, no sentido da sua mobilização e da sua dedicação, constitui o principal foco da sua atuação. Por outro lado, os professores reconhecem a importância do papel dos técnicos pela sua intervenção na prevenção e resolução de problemas de indisciplina e absentismo e pela especificidade de metodologias que contribuem para criar melhores ambientes de aprendizagem. Segundo Carvalho & Ramôa (2011), este reconhecimento passa também pelo acompanhamento de jovens em situação familiar difícil, o que faz com que os professores estejam mais disponíveis para a sua função de ensinar.

Numa investigação de Vieira e Vieira (2014), os Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS) dos TEIP, são percebidos como parceiros dos professores, embora o trabalho realizado em cooperação seja escasso, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projetos. Os docentes vêem os PSTS como “especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas” (p. 119). Alguns professores reforçam a importância da intervenção, embora haja outros que tecem críticas à escassez do trabalho em rede e atribuem essa responsabilidade à forma como se implementaram os Gabinetes de Apoio ao Alunos e às Famílias (GAAP), como se eles próprios não fossem parte da operacionalização desses projetos. Outros há que consideram que estes não devem interferir no trabalho dos docentes, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém. Tal como no nosso estudo, neste também verificaram que professores e técnicos vivenciam, com os mesmos jovens, mundos diferentes na escola. Uma boa parte de docentes manifesta a possibilidade de desempenhar um papel social na relação com os estudantes, as famílias e a comunidade, e que o fazem sem que tenham de recorrer a outros profissionais internos.

Num estudo realizado por Abrantes e Teixeira (2014) concluiu-se que a opinião destes especialistas convergem para a ideia de que as escolas têm beneficiado com o projeto TEIP, dando especial destaque para a pacificação e regulação das relações no espaço escolar. Também se constatou uma evolução na intervenção que, no início, era centrada em comportamentos indisciplinados e atualmente foca-se no desenvolvimento da autonomia, motivação e sucesso escolar. Este estudo permitiu perceber como os TEIP têm sido orientados para um reforço do trabalho de integração, orientação e

acompanhamento em situações de indisciplina e/ou de insucesso escolar, sendo reconhecido pelas comunidades educativas o seu impacto positivo, sobretudo, na pacificação das relações no espaço da escola.

O Artigo 17.º do Decreto-Lei 55/2008 refere o acompanhamento e avaliação dos projetos. Sendo da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente (ponto 1), que contempla a autoavaliação, a avaliação interna e uma avaliação externa, da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC, que avaliará o Programa na sua globalidade (ponto 2). Relativamente à existência de estruturas de autoavaliação nas escolas, estas parecem funcionar paralelamente, entendendo que a monitorização do projeto TEIP está cometida a outra instância. Os relatórios elaborados, por exigência da tutela, são vistos como prestação de contas e acabam por não cumprir o seu principal objetivo – contribuir para melhorar. Propõem alterações que chegam aos seus destinatários tardiamente o que impede que se façam mudanças em tempo útil para a melhoria das ações. Contudo, segundo Carvalho e Ramôa (2011), o facto de se criarem comunidades reflexivas, pela necessidade de monitorização, são entendidas, por um lado como positivas, por gerarem uma reflexão crítica e a procura constante de melhoria e, por outro lado, como negativas, quando o foco nos resultados e na prestação de contas se sobrepõe à procura e à concretização de práticas curriculares ativas e diferenciadas.

Em grande parte das escolas existe uma monitorização sistemática por parte do Ministério e dos investigadores, que acabou por as transformar em «cobaías», sem que sejam uniformizados os critérios de comparabilidade e a fiabilidade de construção de indicadores (Lopes, 2011).

Os dados recolhidos sobre as práticas dos peritos externos em várias categorias, ilucidam sobre a sua intervenção nas escolas TEIP, como se pode ver na tabela que apresentamos a continuação.

Tabela XXV - Áreas/campos de intervenção dos peritos externos e testemunhos

Áreas	Campos de intervenção dos peritos
<i>Estratégias de Liderança e Gestão da organização escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do trabalho colaborativo entre os docentes - Colaboração na elaboração do Plano de Melhoria do Agrupamento - Instalação e acompanhamento de um processo de inovação de práticas de ensino, ao nível das lideranças intermédias e, ainda, processos de reflexão dos professores sobre o trabalho pedagógico que realizam.
<i>Práticas de desenvolvimento curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio na identificação de conteúdos estruturantes onde os alunos apresentam maiores dificuldades - Participação na identificação de contributos a apresentar aos professores para melhoria da aquisição de conteúdos. - Colaboração na elaboração de grelhas de registo de observação da prática letiva (formação).
<i>Formação especializada em áreas e âmbitos de desempenho dos docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de mudanças das práticas profissionais dos docentes. - Trabalho com professores no âmbito das práticas de avaliação - Promoção de uma ação de formação sobre "supervisão pedagógica". - Desmistificação das práticas de supervisão, dissociando-as da avaliação de desempenho, e colocando foco no potencial da supervisão enquanto promotora de desenvolvimento profissional dos professores.
<i>Processos e práticas de avaliação interna da organização</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração na monitorização do Projeto TEIP, (cumprimento das metas, reflexão em torno das medidas implementadas e na identificação das dificuldades). - Colaboração com a equipa de autoavaliação do agrupamento: na conceção do plano de avaliação, na construção do referencial, e na criação/seleção de instrumentos de recolha de dados.
<i>Valorização e divulgação de "boas práticas"</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração nos seminários/encontros organizados pelas escolas TEIP ou promovidos pelo Ministério de Educação, coordenando mesas e apresentando resultados dos trabalhos.

Fonte: Adaptado de Quintas, Borges, Amado e Vieira (2014)

É nesta ambivalência que o perito externo é visto nos TEIP como um recurso mobilizador de conhecimento por ser detentor de saber técnico com competências de partilha formativa e de regulação com os restantes atores educativos. Existe a vantagem da formação se desenvolver em contexto e em comunidades de prática, cujos efeitos são reconhecidamente mais eficazes do que noutras modalidades formativas. Por outro lado, a colaboração entre as instituições de Ensino Superior e o Projeto TEIP é uma via de dois sentidos para a formação dos docentes de todos os ciclos de ensino envolvidos no processo.

Rodrigues, Leite e Fernandes (2011) realizaram um estudo, com cinco consultores externos que intervêm em oito escolas TEIP2, da Região Norte de Portugal. Nele destacou-se que o envolvimento do perito externo pressupõe a necessidade de acompanhamento e monitorização do projeto TEIP e a necessidade de se articular com a comissão de coordenação permanente. Refere ainda a participação em rede, direcionada para a discussão das principais problemáticas, associadas ao seu trabalho e para a partilha de instrumentos de caráter metodológico. Os entrevistados concordam que existe uma forte normatividade da administração, no sentido de direcionar o trabalho do consultor para a monitorização da execução do projeto educativo dos TEIP e mesmo para o tipo de resultados a produzir. A ação do consultor é vista, na escola, como espaço privilegiado de coordenação e de regulação do ensino e como lugar estratégico para construção da mudança. Também no nosso estudo a participação especialista é considerada positiva, na medida em que ajuda na produção de conhecimento desde a elaboração à avaliação do projeto e na promoção do trabalho colaborativo, para que se definam estratégias de melhoria quando assim se considera necessário. No entanto, este aspeto foi apenas referido por um profissional, provavelmente, por ser aquele que mais proximidade tem com ele, o que mais reúne, o que mais o consulta e o que mais partilha opiniões. Os restantes profissionais muitas vezes nem se apercebem da sua existência, pela instabilidade docente que os faz passar um pouco à margem da escola. Por outro lado, a maioria dos professores não mostra abertura para a execução de um trabalho que acaba por ser mais burocrático do que pedagógico, não porque achem que não deva ser feito e que não traz benefícios, mas porque não lhes é contemplado no seu horário de trabalho tempo efetivo para a realização reflexiva e articulada dos resultados da monitorização.

Na nossa opinião, e pela experiência profissional numa escola TEIP, a presença do perito externo nas equipas TEIP é muito edificante, porque proporciona espaços de partilha e reflexão, e pela sua participação nas estruturas formais de conceção, desenho, desenvolvimento e avaliação dos projetos, o que facilita a construção da melhoria educativa.

A abordagem às carências dos territórios assume grande expressão nos registos documentais das escolas TEIP. Contrariamente, os testemunhos dos profissionais entrevistados das escolas Não-TEIP são os que dão maior ênfase às fragilidades do meio. Alargaram o discurso a outros aspetos, referindo-se ao contexto onde a escola se insere como “um dos meios economicamente mais deprimidos da Europa só comparável com uma ilha dos Açores, segundo estudos realizados” (OG-Não-TEIP-E2), que é “desfavorecido, com pouca cultura e muito marcado por situações precárias, desemprego, alcoolismo, droga, etc.” (PP-Não-TEIP-E5). Referiram também a “formação profissional insuficiente da população em idade de trabalho, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude” (PM-Não-TEIP-E9). Dos registos das Escolas TEIP apenas houve essa referência por parte de um dos entrevistados, que o caracterizou como um contexto

com “problemas sociais, problemas económicos, predominantemente rural cujas indústrias têm vindo a decrescer a nível de emprego (TE-TEIP-E11). O que podemos depreender é que os profissionais dos TEIP, pelo facto de trabalharem nessas escolas, já assumem como um dado adquirido as fragilidades do contexto e interiorizaram-no como intrínsecas ao meio onde se inserem as escolas. Talvez por essa razão já não as incluam nos seus discursos como um obstáculo para a escola ou, até mesmo, como um problema inerente às suas funções, enquanto profissionais de um TEIP.

O efeito professor-TEIP é notado pelo desânimo, apatia e desgaste manifestado pelos docentes destas escolas. As direções dos agrupamentos estudados, apesar de terem tentado mudança nas práticas letivas dos professores, optaram por não interferir na sua autonomia pedagógica (Melo, 2013). Os docentes do Agrupamento com formação em áreas como as Ciências da Educação ou as Tecnologias da Informação sentem que deveriam ser mais valorizados e incentivados pela liderança e equipa TEIP e que deviam ser rentabilizados para colaborar na formação de outros docentes do Agrupamento. Acreditam que assim contribuiriam também para a eficácia e eficiência da escola e para uma melhoria nos resultados. Os entrevistados lamentam que o tempo para o trabalho colaborativo e para a reflexão sobre as práticas e os seus resultados seja cada vez mais limitado (Pereira, 2015).

Há uma tendência nos resultados para a ideia de que se inflacionam as notas nas escolas TEIP, que é confirmada por testemunhos dos profissionais da educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Este é mais um exemplo da pressão sobre os professores para que sejam cumpridas as metas contratualizadas nos TEIP e para justificar a acréscimo de recursos, que são geralmente horas de crédito para docentes de assessorias pedagógicas às disciplinas sujeitas à avaliação externa. Tal como refere o relatório do Conselho Nacional de Educação, a elevada dispersão dos resultados dos exames revela dois problemas:

em primeiro lugar, o facto de existir um ajustamento dos critérios de avaliação interna ao perfil dos alunos, levando a que os alunos que em provas de exame obtêm resultados mais fracos tendam a ser favorecidos pela avaliação interna (...); em segundo lugar, mesmo considerando compreensível o problema anterior, a dispersão em torno do padrão médio é extremamente elevada (...) Teremos de reconhecer que há escolas que sistematicamente inflacionam as classificações dos seus alunos (CNE, 2013, p. 15).

O elemento do órgão de direção, de uma escola TEIP, diz que têm jovens que referem, explicitamente, que “nada lhes acontece porque passam na mesma... mesmo a terem esses comportamentos de alheamento face à vida escolar” (OG-TEIP-E1).

É do conhecimento comum a ideia de que as notas nos TEIP são inflacionadas, para dar cumprimento ao que é estipulado nas metas de aprendizagem definidas para o final de cada ano de escolaridade, assim como para o cumprimento dos restantes requisitos legalmente exigidos para a progressão e para justificar o encargo com o acréscimo de recursos. A adoção deste facilitismo instiga a uma maior desresponsabilização dos alunos e das famílias, que se refletem no fraco sentido que é dado ao trabalho escolar, na falta de hábitos de estudo, na desvalorização da aprendizagem de conteúdos de base necessários para o desempenho de várias funções, na alienação face à escola e no desrespeito pelos limites e regras. Esta situação sustenta a ideia que construímos, de que em lugar do programa TEIP permitir contratações de mais recursos, deveriam rentabilizar os

existentes, criando estabilidade docente para que pudesse ser dada continuidade aos projetos e apoios sistemáticos. O testemunho de uma professora de Português de uma escola TEIP é elucidativo deste estereótipo: “trabalho de forma difícil e lido mal com injustiça e falsidade. Ter de passar alunos, por razões estatísticas, faz-me ficar angustiada. Não é justo que aqueles que trabalham afincadamente obtenham o mesmo reconhecimento que os que nada fazem” (PP-TEIP-E3). Neste registo é perceptível o desgaste sentido pelos docentes de disciplinas sujeitas à avaliação externa. Estes sentem-se mais pressionados para que os resultados académicos atinjam o que é estipulado nas metas contratuais. No entanto, eles têm a perceção do fosso que se vai sentir nos resultados entre os dois modelos de avaliação. Por outro lado, está implícita a falta de reconhecimento do seu trabalho, porque, contrariamente às restantes disciplinas, as avaliações a Português e Matemática são aferidas a nível nacional, o que faz com que, muitas vezes, sejam culpabilizados pelos maus resultados na avaliação externa. Este sentimento foi partilhado por uma docente de matemática que refere que fez uma formação para “professores de matemática que incidiu muito na avaliação de alunos e que a formadora disse que a direção propôs esse tema, porque acha que não sabemos avaliar porque damos muitas negativas como se nós não soubéssemos os fundamentos da avaliação” (PM-TEIP-E7).

Entretanto, o testemunho de uma professora de português, da escola TEIP do meio rural, adverte para o fator sorte na avaliação externa pois considera que os alunos:

ao longo do ano vão tendo apoio para os testes principalmente para as matérias que sabemos que vão sair no teste... e a seguir, quando estamos mais perto dos exames é de prepará-los para responder a questões-tipo, do que sabemos que irá sair e treiná-los a resolver exames de anos anteriores. Tiveram aulas de apoio e depois tivemos um apoio acréscimo antes do exame, evidentemente, ... Infelizmente os resultados não foram o reflexo do trabalho que os professores tiveram ao longo do ano. Por exemplo, alunas minhas que foram com nível 5 da avaliação interna, que eram consideradas excelentes alunas e tiveram dificuldade na avaliação externa também dizem que ficaram muito nervosas e não atingiram o nível 4. Aliás na realidade, elas não são alunas de 5, mas ficou em conselho de turma. Outro exemplo duas alunas que eram alunas que conseguiram o nível 4, mas em proporção ao baixo nível de turma era injusto dar-lhes o 4. Se formos com grande rigor são alunas de 4+ e efetivamente não conseguiram segurar a barra no exame. Na primeira fase de exames não conseguiram chegar lá. A maior parte não consegue. Foram quatro a exame com 5, duas delas conseguiram manter o 5 e duas desceram para 4. E o que acontece é que no exame o fator sorte também existe e acontece que tenho 2 alunos que durante o ano a preocupação deles não era bem estudar português estavam mais direcionados para a matemática, chegaram ao exame com nível 2 e conseguiram nível 3 em exame, enquanto que a produção feita durante o ano não chegou ao patamar do 3 (PP-TEIP-E4).

O testemunho da professora de Português de uma escola Não-TEIP confirma o que sentem os docentes que recebem alunos das escolas TEIP, porque existem alunos que vêm com qualificações sobrevalorizadas:

chegam-nos aqui alunos de nível 4 e 5 que baixam imediatamente para o nível 3 e são muitas vezes alunos que chegam a precisar de apoio. Às vezes ficamos estupefactos como é que determinado aluno chega com notas tão altas quando não têm competências académicas para terem essas notas. Muitas vezes eles a meio do ano pedem transferência para a outra escola (TEIP) para poderem ter melhores notas. Já tivemos alguns casos (PP-Não-TEIP-E5).

O testemunho de uma professora da disciplina de matemática ilustra, de forma clara, as possíveis razões para esse distanciamento, quando refere que:

é difícil... e mais difícil e revoltante é que sabemos que quem dá a nota é o conselho de turma, quando um professor propõe um nível negativo para um aluno que não faz absolutamente nada, que não cumpre nem com regras nem com estudo nem com a frequência das aulas... o professor, quando propõe esse nível, sabe que o está a fazer, sabe que se trata de um aluno que não conseguirá ter nível positivo na avaliação externa... No entanto a direção obriga a que se dê nível positivo e depois o que é que acontece? Chegam ao exame da avaliação externa e tiram negativas mas muitíssimo baixas... e depois há um grande desfasamento entre a avaliação externa e a avaliação interna. No ano passado, nesta escola não houve nenhum aluno que fosse com negativa a matemática e português na avaliação interna, foram todos com positiva, inclusive alunos que excederam largamente o limite de faltas permitido por lei, e, depois, na avaliação externa, a maior parte teve negativa. Tanto que esta escola apresenta altas taxas de insucesso na avaliação externa (PM-TEIP-E7).

Ambos os discursos destas professoras têm implícita a ideia de que as escolas TEIP inflacionam as notas na avaliação interna para que atinjam as metas contratualizadas com o Ministério. Nomeadamente, na entrevista quando se questiona sobre o efeito das atividades que promovam o sucesso académico à disciplina de matemática. A esta questão a entrevistada responde que são pouco relevantes porque os alunos “não precisam de se empenhar nem de saber a matéria para transitar de ano. Então não vale a pena perder tempo quando sabemos que as notas são inflacionadas para cumprir as metas estabelecidas no programa TEIP” (PM-TEIP-E7). Para além dos docentes das escolas TEIP, também um técnico especializado o refere, quando diz o seguinte: “estamos numa escola e eu quero que os alunos tenham boas notas reais não é boas notas feitas... inflacionadas como acontece na maioria dos TEIP. Aliás as avaliações externas comprovam isso” (TE-TEIP-E11).

Esta ideia é também reforçada por uma professora entrevistada de uma escola Não-TEIP que diz que “nas TEIP se trabalha muito para metas. . . deve ser a palavra mais dita nas reuniões, há muita pressão da direção para se atingir metas e depois inflaciona-se para não haver desvios do que está nos contratos” (PP-Não-TEIP-E6).

No mesmo sentido vai o testemunho de uma das professoras de matemática de uma escola TEIP que refere o seguinte:

Tento seguir o objetivo de ensinar a matéria porque eles têm avaliação externa, o que é um grave problema. Procuro dar uma

acompanhamento mais direto aos mais fracos e depois também tenho assessoria em sala de aula em algumas aulas e há depois alguns tempos de assessoria fora da sala e que vamos tentando dar a volta para se conseguir algum sucesso. Mas mesmo assim nunca se consegue nivelar a avaliação interna com a externa... ficamos sempre abaixo na externa. Mas isso também tem a ver com outras coisas. Porque nós damos as notas que os alunos merecem na realidade e depois somos coagidos a inflacionar as notas por causa das metas (PM-TEIP-E8).

Por outro lado, também os resultados sociais são apontados como inflacionados nas escolas TEIP. A ilustrar estes resultados temos o testemunho dos profissionais que referem que tal como nos resultados académicos também “em relação à indisciplina cujas participações disciplinares por parte dos professores são anuladas para que se cumpram as metas do 0% de indisciplina” (PM-TEIP-E7).

O registo de um entrevistado vai neste mesmo sentido, quando se refere às atividades previstas no projeto educativo:

O nosso Projeto Educativo tem caminhado rumo a isso e voltando ao início nós encaramos muito as coisas holisticamente, mas depois somos muito pragmáticos no terreno (...) e aquilo que eu vejo em muitas escolas é que fazem muitas coisas para movimentar os alunos, mas essas dinâmicas de projetos acabam por intervir continuamente com os mesmos e os mesmos que se calhar não precisam de tanta intervenção. No nosso caso, o nosso Projeto Educativo vai de encontro àqueles que necessitam... aqueles que são complicados, aqueles que não querem vir para a escola, que não querem estudar, que se portam mal é por aí que nós trabalhamos para o sucesso académico e para a formação global dos alunos... e aí é que está a diferença é que muitas escolas não o fazem... e sabe porquê? Por causa de apresentarem relatórios com casos bem-sucedidos (TE-TEIP-E11).

Estes resultados apontam, realmente, para uma pressão por parte da tutela a que as escolas cedem, mas que causa algum desconforto nos profissionais. Contudo, mesmo assim investem para que os alunos usufruam de medidas que os façam tornar-se melhores cidadãos e têm consciência de que estão perante uma população escolar que necessita desse acompanhamento. Neste sentido, encaram o seu papel como profissionais sociais e preocupados com a sua missão.

A opinião de um dos entrevistados converge com a nossa perspetiva, no que se refere à existência de escolas TEIP e Não-TEIP nas mesmas localidades:

aqui neste concelho há muitas escolas e umas são TEIP e outras não, aliás escolas vizinhas, e depois há um rótulo que é atribuído às escolas TEIP... nunca percebi porque é que não se faz uma só escola... nem TEIP nem Não-TEIP... uma escola... ponto (OG-TEIP-E1).

Pensamos que as desigualdades escolares são agravadas pelas desigualdades sociais, porque muitos estudantes são mal sucedidos, não por falta de capacidades cognitivas, mas por não reunirem condições que lhes permitam atingir níveis mais elevados de sucesso.

Muitos deles passam o dia na rua e só regressam para casa ao fim da tarde ou noite, não lhes restando tempo para mais nada. Por outro lado, a convivência na família e na sociedade não lhes serve de referência para que sejam bem-sucedidos. Em relação a este aspeto os professores destas escolas sentem também este condicionalismo. Convenhamos que uma grande parte deles não reúnem condições para estudar, pelos próprios contextos de vida. Habitam em casas desconfortáveis, sem espaços próprios para que se concentrem e em ambientes de violência, alcoolismo, droga e alguns casos de prostituição explícita. São estes fatores que levam muitas vezes os docentes a fazerem uma intervenção mais social do que pedagógica e os técnicos a sentirem-se frustrados pela impossibilidade de os ajudarem, quer pelo excesso de trabalho burocrático que têm na escola e não lhes deixa tempo para um acompanhamento sistemático a quem dele necessita, que pela mobilidade laboral a que estão sujeitos.

6.2. Representações dos atores escolares

Os dados que apresentamos a seguir resultam da análise de documentos internos e externos às escolas, nomeadamente os Projetos Educativos, os Relatórios de Avaliação Externa e os Planos Anuais de Atividades. Esta análise tem como objetivo perceber a dimensão e práticas de implementação entre as escolas TEIP e Não-TEIP em estudo.

Nos documentos analisados focamo-nos no que se refere ao 3.º ciclo do Ensino Básico, visto ser o ciclo em que o nosso estudo se insere.

6.2.1. Nos documentos

Um dos objetivos dos programas TEIP é implementar projetos de **formação pessoal e social** nas escolas. Segundo Trindade (1988) para que estes sejam operacionalizados, há que ter em consideração:

- a) a *gestão* administrativo-pedagógica do espaço escolar;
- b) o desenvolvimento de um *clima* institucional e organizacional de escola que promova ambientes educativos que permitam aprendizagens significantes,
- c) a construção e consolidação de *dispositivos pedagógicos que estimulem o protagonismo dos alunos*;
- d) o planeamento e implementação de *outros projetos*;
- e) o desenvolvimento de *sistemas e apoios educativos*,
- f) o estabelecimento de *parcerias institucionais*.

A formação pessoal e social dos alunos é uma das dimensões em foco neste estudo e as considerações apontadas por este autor são analisadas, porquanto concordamos com esta necessidade de reorganização das escolas para que se faça sentir a evolução positiva dos resultados. Na nossa opinião, há questões a montante que precisam de ser repensadas e reformuladas para que o sucesso seja sentido a jusante.

Nesta sequência, seguidamente, apresentamos a análise documental que nos permitirá um enquadramento comparativo da identidade das escolas em estudo.

6.2.1.1. Relatórios de Avaliação Externa das Escolas

No sentido de perceber se existem diferenças consideráveis entre as escolas TEIP e Não TEIP, em estudo, analisamos os Relatórios de Avaliação Externa das 4 escolas (Anexo V). Esta análise, tal como referimos anteriormente, foca-se nos aspetos mencionados no referencial da avaliação externa das escolas. Começamos por apresentar as variáveis do contexto e depois o domínio dos resultados e o domínio da Prestação dos Serviços Educativos.

A equipa docente mais estável é a da Escola C e a menos estável a da Escola A. Este quadro pode dever-se à “fuga” dos professores de escolas TEIP, que, neste caso, não é pelo contexto social, porque as escolas situam-se nas mesmas localidades. Contudo, podemos considerar que poderá ter a ver com o excesso de burocracia que caracteriza o funcionamento dos TEIP e com os estilos de liderança. Tal como refere a professora entrevistada E3 que leciona numa escola TEIP:

Nas escolas TEIP há o fator de exagerada burocracia que engole os professores e o elevado número de relatórios (alguns inúteis) que nos mandam preencher. Imensas tabelas com percentagens e outros números que nos dizem servir para prestar contas. Dá-se mais valor ao “folclore” do que à aprendizagem. Nas escolas Não-TEIP, embora haja alguma pressão rumo ao sucesso, esta é muito menor e a burocracia exagerada que referi, não existe (PP-TEIP-E3).

Por outro lado, esta imagem também é partilhada pelos professores das escolas Não-TEIP. Uma das professoras entrevistada refere que “como os professores fogem delas [Escolas TEIP] não há estabilidade docente” (PP-Não-TEIP-E6).

Dos dados disponíveis depreende-se que a Escola A é a que tem maior percentagem de pessoal docente com menos tempo de serviço, o que significa que a maior parte dos professores são contratados. Neste sentido, podemos ver como a instabilidade docente é mais um fator de insucesso nestes contextos, pelo trabalho descontinuado com os alunos. Tal como refere o profissional entrevistado “depois de tanto investimento no aluno as intervenções são descontinuadas” (TE-TEIP-E12) e o elemento da direção entrevistado também refere que “a instabilidade docente é um outro problema dos TEIP” (OG-TEIP-E1).

Este prejuízo para os alunos da descontinuidade de intervenção dos profissionais é, também, referido por uma professora de Matemática que diz ter obtido sucessos atípicos com alunos difíceis, mas que não sabe se fica no próximo ano para dar continuidade ao trabalho iniciado. Assim, esta docente refere o seguinte:

eles sabiam como é que as coisas funcionam comigo e mais iam evoluir, tenho a certeza disso. E claro também tenho muita pena que não haja computadores suficientes que as salas não tenham condições... enfim... tanta coisa que era preciso mudar... faz-se o investimento no que não é necessário. Assim temos sempre o mínimo, mas o importante é sempre a fazê-los acreditar que podem melhorar. Mas antes disso tudo foi trabalhar o saber ser e o saber estar... Não posso considerar tempo perdido o mês que investi mais nisso do que na matemática, porque eles sem dúvida que melhoraram (PM-TEIP-E7).

As variáveis de contexto das escolas estudadas, quando comparadas com os das outras escolas públicas, são desfavoráveis. As duas escolas TEIP assemelham-se em variáveis do contexto, embora a Escola A acresça o indicador do número médio de alunos por turma que é superior ao das outras escolas. Das escolas Não-TEIP a Escola C apresenta variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja das mais favorecidas a nível nacional. Situa-se muito acima da mediana, na percentagem de docentes do quadro, na média do número de anos da habilitação dos pais dos alunos do ensino básico e na percentagem de alunos do 9.º ano sem auxílios económicos no âmbito da ação social

escolar. A idade média dos alunos do 9.º ano situa-se, em linha com a mediana. Por sua vez, a Escola D apresenta um quadro de desfavorecimento social no que se refere aos indicadores das profissões dos pais dos alunos. A idade média dos alunos do 9.º ano situa-se próximo da mediana nacional e o número médio de alunos por turma, no 9.º ano, está acima da mediana. No entanto, a percentagem dos alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar, as profissões dos pais de nível superior ou intermédio e as habilitações de nível secundário e superior situam-se muito abaixo das medianas nacionais.

Neste sentido, parece-nos que existe relação nas variáveis do contexto pelas escolas serem ou não TEIP, visto que as escolas TEIP apresentam maior desfavorecimento, no que diz respeito aos indicadores que têm a ver com os alunos, do que as escolas Não-TEIP.

6.2.1.1.1. Domínio dos resultados

O domínio dos resultados compreende três campos de análise: *resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento das escolas pela comunidade*.

A Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) criou um indicador para medir a diferença entre a avaliação interna dos alunos, realizada pela escola, e a avaliação nos exames nacionais. O índice é calculado através da diferença entre a nota interna dos alunos em comparação com a média nacional. Os *resultados académicos* da avaliação externa do 9.º ano à *disciplina de português* não se diferencia em função da tipologia de escola TEIP ou Não-TEIP, mas sim do contexto urbano ou rural. As escolas do meio urbano apresentam valores acima do esperado e as escolas do meio rural apresentam valores mais baixos. Partindo do pressuposto que os alunos do meio rural têm um capital cultural e linguísticos mais baixo do que os alunos do meio urbano, estes resultados poderão prender-se com o facto destes terem um código linguístico mais elaborado. Este poderá ser um indicador de que estes alunos tenham um melhor domínio da linguagem o que é também um fator de maior sucesso. Formosinho (1999) já tinha alertado para a questão das desigualdades dos alunos porque têm uma socialização familiar diferente, quer ao nível das condições culturais e contextuais, porque vivem numa aldeia ou numa cidade, quer ao nível dos estatutos socioeconómicos diferentes, por exemplo, uns têm televisão e acesso a diversos tipos de leituras e outros não. Este dado é referido por uma professora da escola do meio urbano (C), quando refere que os alunos:

têm uma linguagem muito básica, aliás, nota-se bem quando temos alunos filhos de pais mais escolarizados que têm uma linguagem mais elaborada e isso nota-se muito mais na escrita. Também noto algumas diferenças nos alunos que recebemos e que vêm de freguesias mais rurais... esses então é uma catástrofe, muitas vezes olho para eles e percebo que eles não estão a entender o que eu digo e então quando faço trabalho de interpretação há termos que acho eu que eles nunca ouviram na vida. Como professora de português é claro que se calhar sinto mais isto. Os alunos que residem aqui na cidade e também os filhos de pais mais formados fazem-nos sentir essas diferenças. Mas eles também não têm culpa é o que lhes é dado (PP-Não-TEIP-E6)

O aspeto da mobilidade de alunos de umas freguesias para as outras, na procura de

uma escola mais exigente, é também reforçado nos documentos estruturadores, quando refere que a escola assume:

um importante papel no mapa escolar, como se pode constatar pela forte procura, sobretudo no ensino secundário, por parte de alunos vindos das diferentes freguesias do concelho e de outros concelhos vizinhos. Estes são alunos que esperam sobretudo ter acesso a um alargado leque de ofertas educativas e a uma escola com tradição na preparação para o ensino superior (Projeto Educativo da Escola C, p. 7).

Outra professora desse mesmo estabelecimento, intensifica essa ideia, de que há um maior grau de pressão curricular, quando refere que: “esta escola aposta muito no sucesso educativo dos alunos, por isso tentamos apoiar e responsabilizar os alunos para que eles deem o máximo” (PP-Não-TEIP-E5).

Os resultados na *disciplina de matemática* diferenciam-se mais entre escolas do que entre tipologias TEIP/Não-TEIP ou contexto urbano e rural. A Escola A (TEIP) apresenta valores aquém do que é esperado, a D (Não TEIP) apresenta valores semelhantes ao esperado e as B (TEIP) e C (Não-TEIP) superaram o esperado. Este valor é determinado com base nas variáveis dos contextos socioeconómicos, sendo calculada uma média expectável para cada escola. Um dos problemas apontados no Projeto Educativo da Escola A é precisamente o distanciamento sentido entre a avaliação interna e a avaliação externa.

Os *resultados sociais* são idênticos nas quatro escolas relativamente à diminuição taxas de ocorrência em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias. Na Escola C (Não-TEIP) o relatório refere a existência de um bom clima de aprendizagem e convivência cívica e o seu enfoque no investimento em atividades de caráter académico, quer na preparação dos alunos para prosseguimento de estudos, quer na aposta na valorização das aprendizagens.

A educação para a convivência e exercício da cidadania (saber ser, saber estar, participar, ser solidário) é referida em relação a três escolas (B, C e D). Um técnico especializado de uma escola TEIP deixa bem clara esta dimensão na sua intervenção ao referir o seguinte:

Acho que o grande resultado das escolas com o Programa TEIP é sobretudo essa questão ... o trabalho muito direcionado para o sucesso mas cujos recursos que as escolas obtêm trabalham o sucesso incidindo nas questões da cidadania, na qualidade de vida, que muitas vezes nas famílias tem consequências óbvias para o rendimento académico dos alunos (TE-TEIP-E11).

Embora o tema aglutinador da escola A seja precisamente a Cidadania, em relação aos resultados sociais não espelha essa linha de intervenção, pela referência feita pelo elemento dos órgãos de gestão desta escola, em relação ao comportamento dos alunos, quando diz que têm “alunos que são extremamente mal-educados e que não respeitam ninguém. Temos situações de indisciplina e desobediência graves, mas também tem de se atrair os alunos para a escola senão elevam-se as taxas de abandono escolar e de absentismo” (OG-TEIP-E1). Em oposição, a Escola D (Não-TEIP), é reconhecida pela

prática de articulação entre a escola e a família para colmatar os problemas de indisciplina, embora o diretor da escola tenha referido que “em termos sociais são alunos com baixas expectativas, mas não são alunos em termos disciplinares muito complicados” (OG-Não-TEIP-E2).

O *reconhecimento pela comunidade* é apontado como positivo em todas as escolas, pela participação dos alunos em atividades, desporto escolar e concursos, nas políticas de inclusão e também pelas parcerias estabelecidas. Os aspetos negativos apontados centram-se na Escola A pela “pouca visibilidade e não se verifica o reconhecimento do mérito académico e das ações dos alunos de cariz social e cultural” (Relatório da Avaliação Externa da Escola A, 2016)

Quando se questionou a professora de Matemática de uma Escola TEIP sobre o foco das atividades do TEIP nas diferentes dimensões de desenvolvimento dos alunos, esta referiu que:

focam-se em dimensões que permitam dar a conhecer à comunidade um ambiente que não corresponde ao que se passa na escola. Digamos que é um pouco de *show off* para a comunidade e para permitir participar em atividades inter-escolas. O Projeto que mais se faz sentir é, sem dúvida, o que envolve os alunos de etnias. Os projetos são dirigidos a toda a população escolar, embora quem os frequenta sejam os alunos oriundos de famílias socioculturalmente desfavorecidas e, nesse aspeto, o programa TEIP cumpre-se, só que, ao apresentarem projetos mais focados nos alunos mais problemáticos, passa-se uma imagem para a comunidade de uma escola com uma marca a nivelar por baixo e com um ambiente pouco aconselhável para os alunos com melhores condições a todos os níveis (PM-TEIP-E7).

Em relação às escolas Não-TEIP, a avaliação constante do relatório de avaliação externa aponta para realidades diferentes. Em relação à Escola D é referido que “os alunos sustentam que não utilizam o computador na sala de aula e que não participam em clubes e projetos (...) [e] para os trabalhadores não docentes, a informação não circula bem e o ensino não é exigente (Relatório da Avaliação Externa da Escola D, 2013). Contrariamente ao que é referido para a Escola C que é reconhecida “pelos bons níveis de satisfação sobre a sua ação educativa e pela exigência do ensino” (Relatório da Avaliação Externa da Escola C, 2014). O testemunho da professora de português é ilustrativo desse efeito ao referir que “nesta escola dá-se primazia aos resultados académicos, aliás, esta escola é muito procurada por isso... Se os alunos têm dificuldades têm apoios e a direção é muito exigente com eles mesmo em termos de regras (PP-Não-TEIP-E6).

A mesma docente atribui a imagem passada à comunidade, não ao tipo de escola, mas à atuação dos sucessivos governos que nos últimos anos têm demonstrado desrespeito pela classe docente e à instabilidade que estes têm vivido na sua profissão:

Era bom que houvesse estabilidade na nossa profissão. Quando o próprio governo não nos respeita é claro que a comunidade faz o mesmo. E para acabar vou-lhe dizer que não havendo respeito pelos professores não há respeito pela escola... Os professores andam cansados e cada vez mais a nossa classe está envelhecida e sem estabilidade o que não é bom para a educação em geral (PP-Não-

TEIP-E6).

Este testemunho vai no sentido do que pensamos acerca deste assunto, pois o que se tem sentido neste país de há uns anos a esta parte é um profundo desrespeito pela educação e pelos seus profissionais. Esta ideia é generalizada e, frequentemente, esta mensagem é passada nos *media* sobre falta de reconhecimento que a comunidade tem pelos professores e pelo seu trabalho.

Por outro lado, parece-nos que, a diferença do reconhecimento pela comunidade do trabalho realizado nas escolas, não se foca na tipologia de escola mas sim nas decisões das lideranças sobre a implementação de atividades de reforço académico, na aposta na valorização das aprendizagens e na responsabilização dos alunos e das famílias para o cumprimento do que é estipulado pela escola.

6.2.1.1.2. Domínio da Prestação dos Serviços Educativos

A Prestação do Serviço Educativo (Anexo V) compreende: o Planeamento e articulação, as Práticas de ensino, a Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, a Prevenção do abandono, o absentismo e a indisciplina.

O *planeamento e articulação* são apontados como positivos em todas as escolas em relação:

- às ações previstas nos Projetos Educativos,
- à promoção da gestão articulada do currículo,
- à definição de critérios e construção de instrumentos de avaliação,
- ao aumento do trabalho colaborativo,
- à partilha de boas práticas,
- às assessorias,
- à avaliação diagnóstica,
- às linhas de ação prioritária,
- à monitorização das aprendizagens
- à coerência entre os diferentes documentos estruturadores.

Neste sentido, as ações previstas nos Projetos Educativos e nos restantes documentos estruturadores coadunam-se com os objetivos que os enformam, estando estes resultados espelhados nos relatórios da monitorização que são realizados ao longo do ano.

Os pontos negativos referidos para a Escola A (TEIP) é de que se verifica ainda uma descontinuidade nas práticas de assessoria em sala de aula, em particular no que se refere à articulação e sequencialidade de conteúdos programáticos. Em relação a este aspeto, existe um questionamento face à fiabilidade da assessoria como estratégia de diferenciação curricular na promoção do sucesso escolar. Estas dúvidas colocam-se pela existência de dados que referem um elevado nível de insucesso. Pensamos que o insucesso assenta na modalidade em que a assessoria é implementada, constando de realização de atividades complementares, em sala de aula e fora desta, cujas tarefas propostas são elaboradas e produzidas à semelhança das provas de aferição, com repetição de fichas de avaliação. Por outro lado, o que se tem verificado é que o tempo atribuído às assessorias e coadjuvações não é suficiente para colmatar as dificuldades dos alunos.

No entanto, a opinião da professora de Matemática entrevistada, que também fez assessoria, refere que o tempo atribuído à assessoria, a própria gestão dos alunos a apoiar e a falta de articulação, não permitem bons resultados para os alunos. Nota-se, no testemunho dos docentes, a dificuldade de conjugar esforços para que os alunos tenham sucesso quando apenas têm um tempo de 45 minutos semanais para a assessoria:

As assessorias não trazem muito porque são apenas 45 minutos e são para uma minoria. Não temos tempos em comum e claro que eu tenho de saber o que ela (professora titular) está a dar e que temos que dar a mesma coisa, mas temos de gerir isso em conversas informais nos intervalos e em tempo nosso e partilhamos informação sobre a planificação e eu só tenho tempo nos 45 minutos para fazer exercícios, não dá tempo para ensinar a teoria. Nós é que temos de decidir quais os exercícios que fazemos e o que é que acontece? Imagine que há 5 exercícios para fazer eu vou fazer até ao terceiro ..., por isso os dois últimos são aqueles que não servem para os meus alunos. Está a ver... são aqueles que não vão chegar mais longe (PM-TEIP-E7).

Outro aspeto a melhorar, na escola A, é o de promover a planificação integrada do currículo que garanta um percurso educativo sequencial e articulado. Esta planificação teve uma evolução pouco significativa e deve apostar principalmente, na conjugação de esforços dos intervenientes educativos, designadamente, a nível inter e intradepartamental e nos conselhos de turma. Na realidade este processo é realizado e referido pela professora de português entrevistada. No entanto, o que se sente é a dificuldade de gestão do trabalho em sala de aula, em função do que é planificado em departamento, primeiro pela heterogeneidade de alunos e segundo pelas próprias expectativas que os professores têm em relação ao seu trabalho, tal como podemos depreender do que foi dito no seguinte registo:

Nós temos as estratégias delineadas pelo departamento, mas depois, dentro da nossa sala de aula, perante o nosso conhecimento dos alunos, focamo-nos na diferença de cada um para tentar atingir o seu ponto de interesse e que também corresponde à nossa expectativa, como é evidente (PP-TEIP-E4).

Em relação à Escola C, o relatório refere que importa consolidar as práticas mais eficazes e monitorizar os resultados. Esta prática é ilustrativa das diferenças sentidas entre as escolas Não-TEIP e as TEIP, no que diz respeito à monitorização, já que nestas é tudo monitorizado com o intuito de melhorar as fragilidades encontradas e acima de tudo pela “prestação de contas” à tutela.

Os seguintes testemunhos dos profissionais das escolas TEIP passam precisamente essa imagem:

É monitorizada em todos os momentos de avaliação, em relatórios e em análise estatística, em sede de conselho de turma e de departamento. Há a questão da flexibilização curricular e vão-se fazendo os acertos conforme as coisas estão a resultar (OG-TEIP-E1)

É óbvio que esta escola se pauta por não varrer nada para debaixo do tapete... nós não temos tapete... Vamos ter uma monitorização muito apertada de tudo o que vai acontecer no agrupamento. Temos um nível de organização, articulação e monitorização que, para mim, são a base do sucesso que, segundo eu sei, não existe em muitas escolas. Não que as escolas sejam piores do que esta, não é isso que

quero dizer (TE-TEIP-E12).

Pensamos que este aspeto nos leva a uma interpretação dual. Por um lado, consideramos que a monitorização sistemática é altamente positiva, porque permite uma reestruturação atempada das estratégias de melhoria. Por outro lado, sabemos que este processo ocupa muito tempo aos profissionais sem que lhes seja acrescentado nos seus horários essa componente.

Relativamente às *práticas de ensino* são referidos como aspetos positivos a adequação das atividades educativas e de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Embora, em relação à Escola A, o relatório refira que estas medidas carecem, no entanto, de serem reajustadas às dificuldades manifestadas pelos alunos do 3.º ciclo.

Estas dificuldades são amplamente referidas pelos profissionais entrevistados:

Note-se que, já há alguns anos para cá, os nossos alunos de 3º ciclo têm decrescido bastante, pela falta de condições e pelo ambiente que a nossa escola tem, mais os alunos do 3º ciclo com que trabalhamos (...) julgo até que, por exemplo, pela falta de condições da nossa escola vamos ter menos alunos de 3º ciclo... acho que esta diferença tem relevância na própria aprendizagem dos alunos... o ambiente e depois, obviamente, o trabalho pedagógico e técnico com os alunos (TE-TEIP-E11).

Os alunos do 3º ciclo são muito complicados nesta escola porque, para além de serem poucos, são os piores porque os melhores e os razoáveis vão para a outra escola (PM-TEIP-E8).

A escola C é valorizada pela continuidade pedagógica, que permite aos docentes o conhecimento dos alunos e das suas especificidades.

O *recurso a metodologias ativas e experimentais* é considerada uma boa prática em todas as escolas, embora seja referido para a Escola A (TEIP) que, apesar de praticado com alguma regularidade, não constitui, ainda, um procedimento generalizado nos vários níveis de educação e ensino. No entanto, as iniciativas e projetos promovidos têm sido bem-sucedidos na promoção das aprendizagens, no desenvolvimento da competência linguística e na abertura à comunidade.

Em relação à Escola D (Não-TEIP) o relatório refere que esta organiza e oferece um conjunto alargado de atividades que valoriza as artes e pretende sensibilizar os alunos para outras ofertas culturais. Porém, essas ofertas não parecem ser adequadamente vivenciadas pelos alunos, constatando-se existir um número elevado que não adere a essas iniciativas. Estes resultados poderão estar associados ao desfavorecimento sociocultural do meio, cuja cultura das famílias não proporciona, nem incentiva ao gosto pelas ações ligadas à cultura artística. Por outro lado, a própria comunidade não promove eventos sociais relacionados com as artes para que se possam criar condições aos alunos de desenvolver o gosto por essas áreas.

Relativamente ao *recurso às tecnologias* é valorizado em todas as escolas, embora seja referido no relatório da Escola A que os recursos tecnológicos, utilizados pela generalidade dos docentes, carecem de otimização das suas potencialidades, em particular os quadros interativos. Portugal na primeira década do século XXI implementou o Plano Tecnológico da Educação (PTE). Este surgiu da necessidade de modernização tecnológica das escolas e visou o reforço das infraestruturas, da disponibilização de

conteúdos e de serviços em linha e da aquisição de competências em tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de alunos e professores. De entre vários meios informáticos dotou as escolas de quadros interativos (QI) com videoprojetor para apoiar a aprendizagem dos alunos e para que a interatividade fosse uma oportunidade para os professores motivarem os alunos para as aprendizagens. No entanto, foi um projeto descontinuado e em muitas escolas os quadros não foram utilizados.

A *supervisão pedagógica* é apontada como um processo de melhoria, principalmente na promoção do trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes.

Em relação à Escola A, refere o relatório que não tem instituído procedimentos ou instrumentos que permitam um efetivo conhecimento das práticas de sala de aula, enquanto dispositivo de melhoria e desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, pensamos que a opinião dos professores diverge da que consta do relatório. Constatamos isto quando, na entrevista ao seu docente de Português, refere que fez na própria escola

uma formação sobre “Observação por Pares” em parceria com a Faculdade de Psicologia (...), dada por uma colega desta escola. Foi muito interessante, porque nós tivemos de observar duas aulas de cada colega de um quarteto do mesmo ciclo e houve a possibilidade de realmente vermos que não era uma avaliação de professores, mas sim observação e partilha de metodologias e materiais produzidos e apresentados aos alunos (PP-TEIP-E4).

Este testemunho confirma o que já pensamos sobre esta questão, enquanto professores e formadores, pois, se as práticas em contexto de formação são descontinuadas, muitas vezes o conhecimento adquirido nas formações perde-se, precisamente, por esta não-aplicação e não-continuação na prática. Apenas funcionam enquanto dura a formação e esta situação permite um questionamento do investimento que é feito e da sua fiabilidade sobre a aplicação na prática.

O testemunho dos professores denota que as assessorias existem, quer nas escolas TEIP, quer nas escolas Não-TEIP:

Apoiar mais com Professores da mesma disciplina (apoio integrado específico em sala de aula) ou Professores de outras disciplinas (apoio tutorial em sala de aula). Aulas com grupos de nível e elementos de avaliação por grupos de nível, onde os Professores, da mesma disciplina, se dividem por esses grupos e trabalham com materiais e atividades elaboradas consoante esses mesmos níveis (PM-Não-TEIP-E9)

Sou professora de português do 9.º ano, também sou recurso TEIP, dou 11 horas do meu horário de assessoria pedagógica temporária a Português aos alunos dentro ou fora da sala de aula, consoante a necessidade. Tem o apoio a Português e a Matemática... É uma assessoria dada dentro ou fora da sala de aula, conforme a organização com o professor titular, apoio na sala de estudo, apoio na biblioteca, uma ou outra atividade do plano anual de atividades direcionada para a disciplina de português (PP-TEIP-E4).

Entre a escola TEIP e a Não-TEIP há de forma nítida diferença ao nível da implementação e organização de uma mesma atividade. O testemunho da Professora da

escola TEIP tem implícita a ideia de que as suas 11 horas são utilizadas de forma dispersa, sem um fio condutor e sem orientação ou articulação necessárias para que se verifique um trabalho colaborativo entre profissionais e de desenvolvimento profissional.

Apesar de também se tratar de uma escola TEIP, o relatório da Escola B aponta para uma forte evolução desta dimensão, no sentido em que diz que este processo participado pelos docentes é uma área de excelência no reforço do serviço educativo prestado.

O relatório da Escola C refere o mesmo que o da escola A, embora diga que o acompanhamento e supervisão da prática letiva se fazem, de forma indireta, nos departamentos curriculares e na verificação documental do seu cumprimento. Ocasionalmente, ou de forma sistemática em alguns grupos de recrutamento, existem práticas de acompanhamento em sala de aula efetuadas por coordenadores e colegas.

Na nossa opinião, as assessorias e coadjuvações são momentos altamente propícios ao desenvolvimento profissional dos professores. O que pensamos que acontece é que são vistas apenas como um acréscimo de recursos e implementadas para colmatar algumas dificuldades dos alunos mais facos.

A *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* foram apresentadas para todas as escolas como um campo com desempenho positivo. Os critérios de avaliação foram considerados uma prática generalizada em todas as escolas, sendo esta realizada de forma participada e difundidos os critérios junto dos alunos e encarregados de educação. Também são desenvolvidos procedimentos de validade e de fiabilidade dos instrumentos de avaliação.

A avaliação das aprendizagens, nas suas diferentes modalidades, nomeadamente, nas dimensões diagnóstica e formativa, são devidamente valorizadas, sendo feitas de forma contínua e articulada. Os resultados da avaliação sumativa são objeto de uma análise e tratamento estatístico. Destaca-se a referência a uma boa prática na Escola D: a criação de uma estratégia coletiva capaz de dar relevo, de forma transversal, à produção de discursos escritos coerentes. Isto motivou a decisão de fazer incluir uma questão aberta nos testes de todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade, para testar essa competência.

A *monitorização interna do desenvolvimento do currículo* é referida como uma responsabilidade exercida pelas diversas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Foi referida a escola B (TEIP) como exemplo de boa prática na aposta pró-ativa do Agrupamento, focalizada num circuito de monitorização que levou a DGE a convidar o Agrupamento a divulgar as boas práticas de Avaliação e Monitorização das Escolas. Parece-nos patente, neste domínio, o reflexo da obrigação de “prestação de contas” das escolas TEIP e o desligamento das escolas Não-TEIP nesse sentido. Denota-se esta tendência relativamente à Escola C, cujo relatório refere que existem mecanismos de monitorização das medidas de promoção do sucesso escolar, faltando, porém, uma abordagem mais sistemática e global para que haja uma efetiva avaliação das medidas implementadas. Mais uma vez se acentua a diferença de práticas de monitorização entre as escolas, dado que as escolas TEIP, para além de monitorizarem, sistematizam, pela necessidade de apresentação de relatórios e de resultados, que servem de base aos planos de melhoria.

A *prevenção do abandono, absentismo e indisciplina* constitui um dos eixos de intervenção assumido pelas escolas TEIP nos projetos e pelas escolas que têm contrato de autonomia. Tem sido objeto de uma ação estratégica, em articulação com professores, técnicos especializados e com os parceiros da comunidade envolvente. É destacada a boa prática da Escola C (Não-TEIP), que consta da criação de uma equipa multidisciplinar

para intervir nos termos do Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Este aspeto de funcionalidade é referido no testemunho da professora de Português desta escola, quando refere que:

nota-se mais no primeiro mês de aulas, principalmente os alunos do 7.º ano que vêm da escola TEIP, mas depois familiarizam-se com as regras da escola e acabam por se enquadrar bem. A escola respeita muito os professores e incute nos alunos o dever de respeito pelos adultos quer sejam professores quer sejam funcionários. A direção é muito rígida nesse aspeto (PP-Não-TEIP-E5).

Pela análise dos relatórios não se sente diferenças, nos resultados entre as escolas TEIP e Não-TEIP, o que se sente é que este eixo de intervenção, nas escolas TEIP, é mais direcionado aos técnicos especializados contratados pelo TEIP.

6.2.1.2. Os projetos Educativos das 4 escolas em estudo

A partir da análise dos quatro Projetos Educativos (Anexo VI) é possível ter uma visão geral quanto às suas fases constituintes e aspetos de legitimação. Os Projetos Educativos das Escolas A e B, escolas TEIP, referem que o PE se “apresenta como um instrumento do exercício da autonomia do Agrupamento a par do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e do orçamento” (p. 3).

A estruturação dos Projetos Educativos é diferente nas quatro escolas, no entanto todos referem de forma semelhante as debilidades do território.

Também se verificou que havia investimento, em termos de organização e justificação de meios, na preparação dos formulários e no desenho dos Projetos Educativos TEIP, mais do que nos das escolas Não-TEIP.

Os 4 Projetos Educativos atribuem importância aos regulamentos internos das escolas, enquanto documentos reguladores da ordem escolar, contudo não referem quais seriam as formas de apropriação, por parte da comunidade educativa, das regras nele estabelecidas.

Assim, a Escola B (TEIP) refere que:

não dispõe de estruturas específicas que incluam os alunos na elaboração dos documentos orientadores (projeto educativo, projeto curricular de agrupamento e regulamento interno); no entanto já iniciaram os procedimentos para a constituição de uma associação de estudantes [e que] o regulamento interno é dado a conhecer aos encarregados de educação e aos alunos, no início de cada ano letivo, por intermédio dos professores titulares de turma/diretores de turma, e encontra-se disponível para consulta na plataforma moodle e na página da internet do agrupamento (Projeto Educativo da Escola B, pp. 29-30).

A Escola C apresenta, nas estratégias de melhoria, a necessidade de publicitação das estruturas de orientação e gestão e dos instrumentos administrativos e organizacionais existentes na escola, em especial o regulamento interno, o projeto educativo e o plano anual de atividades (Projeto Educativo da Escola C, p. 18).

No desenho dos projetos das escolas TEIP é notória a justificação da necessidade de recursos. Organizam-se em tornos dos 4 eixos que correspondem aos objetivos previstos na legislação em vigor: Apoio à melhoria das aprendizagens; Prevenção do abandono,

absentismo e indisciplina; Gestão e Organização e Relação Escola-Família, Comunidade e Parcerias.

O Projeto Educativo da Escola C menciona as dificuldades que as lideranças enfrentam em relação à autonomia decretada e a autonomia relativa das escolas, quando refere que:

Sendo o projeto educativo um dos instrumentos centrais para a operacionalização da autonomia da escola (...) esta questão reveste-se de grande importância, sobretudo porque a palavra autonomia tem, para as escolas, um significado muito restrito. Importa pois, neste registo, que a comunidade escolar e educativa consiga potenciar a autonomia que verdadeiramente existe, procurando simultaneamente resgatar aquela que está fortemente condicionada pelo quadro legal em vigor (Projeto Educativo da Escola C, p. 1).

Também os órgãos de direção entrevistados referem que o Ministério não cumpre com o assinado no contrato de autonomia:

Apesar de nós não sermos escola TEIP o agrupamento celebrou um contrato de autonomia. Se o contrato de autonomia fosse cumprido por parte do Ministério nós estávamos muito melhor do que qualquer escola TEIP. Nós temos também objetivos contratualizados e da parte deles devia haver a cedência dos recursos que nós queríamos. O que se passou foi que nada disso aconteceu e temos uma autonomia fajuta e fraca e é pena. O que lamento disso é que nós não tenhamos o contrato de autonomia que foi celebrado a ser cumprido pelo Ministério (OG-Não-TEIP-E2).

Ou seja há uma certa pressão da tutela que tem implicações nos processos de trabalho na escola. A autonomia da escola é muito relativa (OG-TEIP-E1).

Este é um problema sentido pela maioria das escolas do país, nomeadamente em relação às verbas atribuídas para a execução dos projetos. Trata-se, em nossa opinião, de uma autonomia regulada pela Tutela. Esta põe em causa a gestão da escola pelas direções e não se revela uma resposta apropriada para o alcance dos objetivos que as escolas se propõem alcançar, pelo controle que é exercido de cima para baixo e pela pressão que é dada em termos de resultados.

Relativamente aos *temas dos Projetos*, todas as escolas têm os temas aglutinadores como título do próprio projeto, excetuando a Escola C. Esta escola tem como foco o sucesso escolar, que é a sua imagem de marca na comunidade, e cuja intenção está explícita, no seu Projeto Educativo, que é a de manter essa visibilidade:

Neste sentido, um dos temas centrais do projeto educativo da escola é inevitavelmente a circunscrição do conceito de sucesso escolar que esta pretende defender perante a comunidade educativa (...) Pretende-se, assim, construir um suporte ideológico robusto que vá para além do sucesso escolar reduzido a uma taxa de transição de ano (p. 13).

A cidadania, os valores, a inclusão, são conceitos muito focados em todos os projetos

educativos, independentemente de serem TEIP ou Não-TEIP.

Ao efetuar a triangulação dos dados contantes nos relatórios de avaliação externa, constatamos que os pontos fortes e os aspetos a melhorar são, na sua maioria, coincidentes com os que são apontados nos Projetos Educativos das Escolas.

Assim, a Escola B (TEIP) não especifica no seu projeto educativo os pontos fortes. Apenas remete essa informação para o relatório de avaliação externa que refere que:

a ação do Agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. O Agrupamento apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes (Relatório de Avaliação Externa da Escola B, p. 5).

A oferta educativa/formativa, os recursos físicos e humanos e as práticas que permitem o reconhecimento da comunidade, são referidos pelas escolas A, C e D. O que nos faz crer que quer sejam escolas TEIP, quer sejam escolas Não-TEIP, apontam os aspetos citados como pontos fortes da sua ação.

As escolas A, que é TEIP, e a D, que é Não-TEIP, referem o clima de escola, as parcerias, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades (documentos orientadores e aglutinadores) como pontos fortes da sua ação.

As boas práticas organizacionais e de liderança são referidas pelas escolas do meio rural, uma TEIP e uma Não-TEIP, enquanto que as escolas do meio urbano não fazem referência a esse aspeto.

Os baixos índices de abandono escolar e de indisciplina são referidos pelas escolas C e D, ambas Não-TEIP. Estes dados evidenciam que esta problemática decorre de uma multiplicidade de fatores de contexto e da escola. Tal como temos vindo a referir, existe uma grande complexidade em torno das escolas TEIP, que são vistas como escolas que acolhem os alunos mais problemáticos, o que enforma a natureza do insucesso escolar, abandono e absentismo. Isto pode explicar a razão pela qual estas tendem a perpetuar-se, no tempo e no espaço, com esta carga de estereótipos.

Relativamente às debilidades do contexto, todas as escolas as referem, independentemente de serem TEIP ou Não-TEIP. A Escola A é a única que refere dificuldades de gestão ao nível da sala de aula, da diferenciação pedagógica, da supervisão, da monitorização, da instabilidade do corpo docente, das parcerias e da reduzida visibilidade da missão do Agrupamento, assim como a contemplação de horas para os professores das equipas TEIP. Aborda também os problemas do distanciamento sentido entre a avaliação interna e a avaliação externa, invocando a hipervalorização da avaliação dos resultados académicos. Na nossa opinião, estes resultados podem estar associados à instabilidade docente que caracteriza esta escola e ao estigma de que está revestida na comunidade, tal como a maioria das escolas TEIP. Por outro lado, é a que tem o maior número de técnicos especializados, em detrimento do número de horas de professores para apoios. As fragilidades atribuídas às práticas pedagógicas referidas, em vários itens, no Projeto Educativo, é um problema comum a outras escolas do país integradas no Programa TEIP, que apresentam como positivo o contributo do programa para o desenvolvimento das escolas ao nível dos recursos, da diversificação de ofertas educativas, do planeamento e da monitorização, em detrimento da melhoria das práticas pedagógicas.

Os objetivos dos Projetos Educativos, embora formulados de diferentes formas,

focam-se na melhoria do sucesso educativo, no desenvolvimento da cidadania, na equidade, na diversificação de metodologias e ofertas educativas, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na prevenção do abandono escolar, na promoção da relação escola-família-comunidade e estabelecimento de parcerias e na melhoria de condições de trabalho. As estratégias propostas são também focadas na participação, responsabilização, uniformização de critérios e regras de convivialidade, implementação de práticas de autoavaliação e monitorização das atividades, implementação de atividades que promovam a cidadania em todas as suas vertentes, realização de atividades de prevenção e controlo do abandono escolar, difusão da identidade própria da escola junto da comunidade escolar e educativa e celebração de protocolos e parcerias, que facilitem a abertura da escola ao exterior e criem condições para a troca de experiências e mais-valias.

A Escola A destaca-se pelo número de técnicos especializados financiados pelo Programa TEIP, tendo contratualizados a tempo inteiro 3 mediadores sociais, 1 animadora sociocultural, 1 técnico de informática e 2 psicólogos. A Escola B optou por ter apenas um mediador social e um psicólogo. As Escolas Não-TEIP têm apenas um Psicólogo cada uma. As equipas multidisciplinares são importantes, mas não rentabilizam bem o seu trabalho pela precaridade laboral, que obedece a concursos anuais, nos quais os técnicos poderão não se manter na mesma escolas, e pela descontinuidade de projetos que essa situação implica.

Esta precaridade laboral é referida pelo Técnico Especializado de uma escola TEIP, quando diz que:

as dificuldades começam logo no arranque do ano letivo em que a nossa presença não se dá por questões de atrasos na contratação e eu considero muito importante o trabalho dos técnicos especializados, Psicólogos, assistentes sociais, que trabalham nas escolas ter contratação logo no arranque do ano letivo para justamente poder ser dada continuidade letiva do seu trabalho (...) Outras questões que possam ser importantes basicamente eu acho que essa é o que nos tem abalado mais. Tem reflexos ao longo do ano letivo. Mesmo no final do ano letivo tem esses reflexos. Mas poderia apontar outras dificuldades específicas, por exemplo, com o público de etnia cigana, por vezes, é a própria comunidade educativa que põe esses obstáculos a essa integração e, portanto, é um trabalho que tenho de fazer nos dois lados, nas duas frentes, não é só na comunidade cigana mas também na comunidade escolar, professores, funcionários, alguma falta de tolerância alguma falta de sensibilidade (TE-TEIP-E11).

Em nossa opinião, os alunos perdem também o acompanhamento das equipas multidisciplinares quando transitam de ciclo para as escolas Não-TEIP. Esta ideia confirma-se com a entrevista ao Diretor da Escola Não-TEIP e ao elemento da Direção da Escola TEIP quando dizem que:

eventualmente não terá 2 psicólogos a quem possa recorrer, terá só um... terá que se aguentar, terá de ter paciência, porque há lista de espera...(OG-Não-TEIP-E2).

Um bom tema para estudo... acho que devia mesmo ser estudado.

Deve ser o mesmo impacto de quando vivemos numa casa cheia de família e amigos a quem podemos recorrer e de repente emigramos e não temos a quem recorrer no momento dos problemas... deve ser um impacto deste género... temos tudo e depois toca a desenrascar, porque já não temos quem faça por nós...deve ser mais ou menos isto (OG-TEIP-E1).

As escolas, independentemente de serem contempladas com o Programa TEIP ou não, valorizam as parcerias e estabelecem protocolos.

Assim, os Agrupamentos TEIP têm também protocolos com Faculdades de Ciências da Educação, que lhes atribui um consultor externo/amigo crítico. O exercício dessa função exige conhecimentos do sistema educativo, do território educativo, do contexto escolar e capacidade para promover e dinamizar comunidades reflexivas que proporcionem competências aos envolvidos no projeto e que realizem um trabalho colaborativo e bem fundamentado.

Em relação à presença do Perito Externo, o elemento da Direção da Escola TEIP (A) reconhece que é muito valorativo para os profissionais:

Enquanto elemento de um TEIP, posso dizer-lhe que com esta experiência aprendi muito. Aquilo que eu acho é que todas as escolas deviam ser como as TEIP, ter que avaliar tudo o que se faz, porque esses momentos de reunião dos atores educativos proporcionam muitas aprendizagens e obrigam a refletir sobre as questões do sucesso a todos os níveis, para além disso temos a presença do perito externo que nos proporciona momentos de grande aprendizagem profissional e isso é muito bom na minha opinião (OG-TEIP-E1).

As atividades previstas são, em todos os casos, remetidas para o *Plano Anual de Atividades*. As que contabilizamos são aquelas que são contínuas, que decorrem durante o ano letivo. Todas as escolas têm atividades pontuais também promotoras de competências previstas nos 4 eixos de intervenção, independentemente de ser TEIP ou não, que têm como objetivo promover atividades de melhoria das aprendizagens e de desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para além das de desporto escolar, existe um número elevado de atividades pontuais em todos os Planos de Atividades. Os elementos das Direções entrevistados ilustram esta organização das atividades:

O Plano Anual de Atividades prevê ações divididas em eixos com objetivos específicos que permitem colmatar as lacunas sentidas e que vai melhorando de ano para ano e um desses eixos é a promoção do sucesso académico, pelo que temos ações de apoio direto aos alunos às disciplinas em que revelam mais dificuldades, tais como o português e a matemática, também temos atividades pontuais e anuais para promoção do sucesso, nomeadamente concursos de leitura e de matemática, entre outros (OG-TEIP-E1).

Temos imensas [atividades] dirigidas completamente à promoção do sucesso, à maior obtenção de classificações superiores em exames, temos oficinas de preparação para o exame nacional temos apoios durante uns tempos que medeiam entre o final das aulas e os exames... beneficiando os alunos em particular (OG-Não-TEIP-E2).

A Professora de uma escola Não-TEIP também se refere as atividades da escola mais direcionadas para a promoção do sucesso acadêmico, quando refere que:

Esta escola tem muitas atividades mas muito direcionadas para o aluno, tanto para o seu desenvolvimento acadêmico como pessoal. Sempre com o professor da própria disciplina. As nossas horas de componente não letiva são geridas nesse sentido de promover o sucesso dos alunos a todos os níveis (PP-Não-TEIP-E6).

É notória uma diferença significativa na quantidade de atividades pontuais - microprojetos - promovidas pelas escolas TEIP, muitas das vezes sem um fio condutor ou tema aglutinador. Esta diversidade existe, provavelmente, porque tem mais recursos humanos e financeiros para que lhes seja possível a sua execução, tal como se pode subentender do discurso de um dos técnicos entrevistados:

Temos um Plano Anual de Atividades muito extenso... a ação tutorial, as turmas mais, que também são conhecidas a nível nacional, temos no nosso gabinete, chamado “gabinete de promoção do sucesso”, temos atividades específicas para ir acompanhando o percurso escolar dos alunos em risco, ... Tendo em conta outros agrupamentos que têm tido oportunidade de ver, acham que temos um Plano de atividades muito extenso... mas são as diretrizes (TE-TEIP-E11).

Contudo a opinião dos professores têm, em si, uma carga de tensão em relação a esta dispersão das atividades previstas nos planos, tal como refere uma das docentes entrevistadas:

As atividades são, na sua maioria, formas de entretenimento para disfarçar os problemas de comportamento e de aproveitamento de alunos. No entanto, destacam-se os concursos de poesia e de leitura e algumas comemorações de efemérides. Muitas atividades, apesar de serem algo construtivo, existem apenas para dar palco a alguns que reivindicam para eles o trabalho desenvolvido por outros (PP-TEIP-E3).

A opinião do elemento da Direção da Escola TEIP refere, também, que são menos os benefícios na realização de atividades pontuais do que nas atividades a longo prazo e atribui importância à participação dos alunos, não só no dia da atividade mas sim na sua elaboração desde o projeto à avaliação, e diz que se:

ganhava mais se se realizassem menos atividades em detrimento de projetos elaborados pelos próprios alunos, em que eles se envolvessem e se responsabilizassem, para assim ir melhorando a sua conduta e por sentirem que afinal têm potencialidades que eles próprios desconhecem. Assim perdem tempo os alunos, os funcionários, os professores e os técnicos que, para realizarem uma atividade que dura apenas uma ou duas horas, têm de fazer um projeto; organizar a atividade; realizar a atividade, que tem subjacente a construção de materiais, as contratações de outros

serviços, a articulação com entidades, sei lá... tanta coisa e depois ainda tem de ser avaliada em relatório, e é uma avaliação feita, geralmente, em forma de questionário passado a todos os participantes e que depois tem de ser tratado para apresentar no relatório. Então perde-se este tempo todo e os alunos o que ganham? Uma ou duas horas de qualquer coisa que eles muitas das vezes nem valorizam e não os enriquece em nada. Em relação aos projetos a longo prazo em que os alunos participam durante o ano todo e os professores e técnicos têm tempos especificamente para a realização desse trabalho, acho que são uma mais-valia para os alunos (OG-TEIP-E1).

Em algumas escolas TEIP, tal como testemunham os seus profissionais, verifica-se uma forte tendência na gestão da sua implementação de forma a que se trabalhe apenas para os resultados estatísticos. Pode-se perceber esta ideia no registo de um órgão de gestão de uma escola TEIP quando diz que:

a maioria [das atividades] é realizada pelos técnicos especializados o que os faz perder muito tempo nestas atividades... Mesmo os alunos perdem-se um pouco nestes microprojectos e acabam muitas das vezes por não perceber o que se espera deles, e os resultados apenas são muito positivos para os relatórios estatísticos porque depois, na prática, há um ou outro caso que sobressai (OG-TEIP-E1).

Esta afirmação é também confirmada no registo de um dos técnicos especializados quando refere que:

a nossa escola, nós... estamos muito, eu não vou dizer sobrecarregados, mas nós temos muitas atividades, nós técnicos para as quais temos que dar resposta... por exemplo, só o nosso gabinete temos 5 ações TEIP e temos que as avaliar e isto... eu sei que há escolas TEIP que têm em todo o agrupamento 5 ou 6 ações, portanto nós sentimos que temos muitas atividades que nos ocupam bastante (TE-TEIP-E11).

Por outro lado, e pelo que nos foi dado experienciar, o que os profissionais sentem é que os objetivos das atividades na realidade não se cumprem e são pensados mais em função dos resultados esperados do que em prol das necessidades dos alunos. O testemunho de uma professora de uma escola Não-TEIP, mas que já trabalhou em escolas TEIP, refere também a quantidades desmedida de atividades pontuais que se realizam:

faziam-se tantas atividades do plano anual, de atividades só para cumprir metas. Muitas dessas atividades eu até acho que eram desfasadas das necessidades dos alunos... mas lá tínhamos de as fazer, organizar, realizar e depois avaliar com resultados que às vezes não correspondiam ao que se tinha passado... Se calhar para os alunos não traziam benefícios (PP-Não-TEIP-E6).

Há também opiniões que vão no sentido de que há ações pensadas apenas para obter um grande número de assistentes, para justificar a participação da comunidade educativa e local, tal como refere uma professora entrevistada:

Para além disso há atividades em que os professores e técnicos todos da escola são obrigados a assistir, nem que não sejam do seu interesse, só para justificar o número de participantes na atividade. As atividades que têm como objetivo o sucesso académico dos alunos são pouco relevantes, porque eles não precisam de se empenhar muito (PM-TEIP-E7).

As opiniões dos profissionais dividem-se, havendo também aqueles que afirmam que o Plano Anual de Atividades é pensado em função dos recursos que se querem contratar e não em função do que os alunos necessitam. Esta é uma opinião muito generalizada e que, pelo nosso conhecimento empírico da situação, também o poderíamos confirmar pelo que é dito informalmente em conversas de profissionais da educação. O testemunho de um profissional de uma escola TEIP também o refere:

Para além disso também vou ouvindo dizer que, em muitos TEIP, as atividades do plano anual são muitas vezes escolhidas em função do perfil dos técnicos que se querem contratar e não em função do que é necessário para os alunos, porque o PAA é que justifica os recursos a contratualizar e depois sabe como é... (sorrisos) (OG-TEIP-E1).

Em convergência com a nossa percepção, pela análise dos documentos das escolas, as TEIP apresentam várias debilidades que ainda terão muito caminho a percorrer para as colmatar. O que sentimos, pela experiência no terreno, é que existe uma proliferação de atividades, quer em quantidade, quer em qualidade, nos Planos Anuais de Atividades, que dificultam o envolvimento dos atores educativos, dos parceiros sociais, das famílias e da própria comunidade. As ações para tentar aproximar os pais e a comunidade da escola para lhe dar visibilidade são diversas o que faz com que percam a fiabilidade e, consequentemente, o objetivo principal.

6.2.2. Dos Professores e Técnicos Especializados

Tendo em conta o guião das entrevistas (Anexo II) e as respostas dos entrevistados (anexo III) delimitamos as categorias, subcategorias e unidades de registo numa grelha (Anexo IV) que fundamentou a análise comparativa das representações dos entrevistados, em função da tipologia de escolas TEIP e Não-TEIP.

Esta análise aborda a forma como os profissionais percebem o contexto familiar, o perfil dos alunos, a cultura de escola, o clima de escola, as atividades implementadas, as estratégias profissionais e a forma como percebem o Programa TEIP na sua globalidade.

Algumas destas questões já foram abordadas anteriormente na análise documental e fundamentadas com alguns registos constantes das entrevistas. Neste ponto pretendemos perceber as representações dos profissionais das escolas TEIP e das Escolas Não-TEIP de forma a que seja possível a comparabilidade.

6.2.2.1. O perfil das famílias e dos alunos

O *perfil das famílias* foi analisado em função das suas características socioculturais e económicas e do acompanhamento que dão aos filhos. Todos os profissionais referem o seu baixo capital escolar e o seu fraco envolvimento, quer na vida escolar, quer na vida social. Esta afirmação fundamenta-se no que refere um técnico especializado de uma escola Não-TEIP, quando diz que estes pais “não têm ferramentas e não têm competências parentais para conseguirem acompanhar os miúdos, quer quanto

às tarefas escolares quer no acompanhamento da própria fase de desenvolvimento em que se encontram” (TE-Não-TEIP-E12). Há ainda uma professora de uma escola TEIP que diferencia o envolvimento dos pais associando-o ao setor de emprego e refere que “o acompanhamento dos pais é baixo, apenas meia dúzia de alunos que são filhos de professores ou pais com empregos de quadro superior é que são mais atentos” (PP-TEIP-E4). Há também a referência às boas condições de vida de alguns alunos que os professores consideram que “esses são de famílias que têm expectativas de futuro para os filhos” (PM-TEIP-E8).

É evidente que algumas famílias espelham e adequam a sua vida ao meio em que vivem. Contudo, não podemos generalizar, mas os profissionais referem muito mais as características menos abonatórias das famílias do que as mais positivas. Assim, o que refere uma professora é que:

para além do meio não ser estruturador das referências que eles devem ter, as famílias também não o são. Há muito abandono escolar, absentismo e indisciplina. Temos alunos com situações muito problemáticas e quando chamamos os pais à escola percebemos porque é que eles são assim. As famílias não respeitam a escola nem os seus profissionais, por isso não podemos esperar que eles o façam. Mas temos de trabalhar com todos (PM-TEIP-E8).

Em relação às características socioeconómicas e culturais das famílias, os entrevistados referem que existem “muitas famílias desestruturadas a todos os níveis” (OG-TEIP-E1, PP-TEIP-E4, PM-TEIP-E8). Um dos problemas mais referidos pelos profissionais foi o desemprego: “Uma grande parte das famílias vive de rendimentos mínimos de inserção, situações de desemprego de pai e de mãe” (OG-TEIP-E1). Esta opinião é partilhada pela maioria dos entrevistados.

O nível cultural e escolar das famílias também é referido pelos profissionais como baixo. Dizem que as famílias têm expectativas muito abaixo do que é esperado em relação ao futuro dos filhos. Outros profissionais referem-se à existência de famílias com doenças de adição (alcoolismo e toxicodependência) e com episódios de violência doméstica. Contudo, um técnico especializado de uma escola TEIP refere que para além das famílias em situação de pobreza, também têm alunos “com uma situação socioeconómica muito boa, mas que não significa que culturalmente o seja, mas, na maioria, temos alunos com grandes carências socioafetivas e económicas” (TE-TEIP-E12).

Por outro lado foram mencionados, também, casos de alunos institucionalizados e de famílias de acolhimento. Em relação a este fenómeno de alunos em abandono familiar, o que disse uma professora foi que as famílias que os acolhem “não têm condições nem para criar os seus próprios filhos, é evidente que a marca que deixam nos filhos não lhes permite ter sucesso escolar, para além de viverem em estado de pobreza” (PM-TEIP-E7).

Os testemunhos de dois professores das escolas TEIP ilustram bem esses quadros familiares, revelando que não há acompanhamento dos jovens, por partes das famílias, na escola, nem em casa:

nem na higiene, nem na alimentação. Temos imensos alunos que chegam à escola com fome e a única refeição que tomam é a que lhes é cedida pela escola. Também apresentam graves fragilidades ao nível social (OG-TEIP-E1).

Alguns alunos que estavam referenciados com problemas de aprendizagem e não o eram. Apenas porque os encarregados de educação assim o queriam por acharem que a transição estava mais garantida. Tive um aluno que estava referenciado como aluno com necessidades educativas especiais e não tinha problemas de maior. Revelou-se um aluno como qualquer outro e, em alguns aspetos, até superou os colegas. Mas assim os pais conseguem também receber subsídios (PP-TEIP-E3).

Esta é, na nossa opinião, uma questão polémica porque os pais atuam desta forma e a escola aceita esta postura das famílias sem que se denunciem estes modos de atuação. Se existem financiamentos para apoios às famílias, também devia haver recursos humanos suficientes para articulação entre instituições para que estas situações fossem solucionadas. Essa articulação devia começar pelos Ministérios que apresentam projetos megalómanos, mas que na prática não funcionam, pelas contingências financeiras, pela precaridade laboral dos recursos humanos, pela insuficiência de recursos físicos e pelo hiato existente na articulação entre serviços. Todas estas condicionantes põem em causa a eficácia do funcionamento do sistema. Estamos, neste caso, a falar de dois ou três alunos, mas a nível nacional serão centenas, senão milhares de casos sem resposta. Esta falta de articulação é referida por um profissional de um TEIP, ao relatar um caso com um alto grau de insucesso causado pela ineficácia de resolução de situações urgentes, em tempo útil, entre serviços:

por exemplo, tive um aluno que trabalhei com ele durante dois anos para que ele concluísse o 9.º ano, de uma família desestruturada... ele era um bocado de sucesso até há pouco tempo atrás... de repente ele entrou em abandono... nós utilizamos todos os mecanismos ao nosso alcance para provocar uma mudança positiva neste aluno e fomos completamente incapazes. Demoramos muito tempo a resolver as coisas... a articulação com as instituições e técnicos é muito demorada, porque há pouco pessoal e muitos casos a tratar. Os TEIP também falham e eu não consigo encarar o falhanço do aluno como um falhanço dele, eu encaro como um falhanço da equipa, porque não encontrou respostas mais assertivas e adequadas atempadamente, registou-se atempadamente, para os alunos. E é um aluno que está sinalizado e que a Tutela tem conhecimento porque o colocamos em destaque como um aluno a ser muito acompanhado e trabalhado para ter sucesso educativo (TE-TEIP-E12).

Este poderia ter sido um caso de um aluno com percurso académico atípico se não houvesse este tempo de espera para a resolução do problema. A escola e as instituições são muitas vezes responsáveis pelo insucesso. Estes atrasos nas respostas entre instituições deve-se, tal como nas escolas, à referenciação de muitos casos, que implicam, para a sua resolução mais burocracia do que soluções. Por essa razão, às vezes, espera-se por um relatório dois ou mais meses. Assim, depreende-se que um maior nível de interação entre as instituições e entre os atores escolares contribuiria para o favorecimento do clima de trabalho que, por sua vez, melhoraria a cultura de escola e a sua ação sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos alunos. Para estes resultados também contribui o baixo envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que é apontado por um dos entrevistados:

As maiores dificuldades assentam na comunicação... quer entre nós, escola, quer com as famílias dos alunos, há sempre esta dificuldade de chegar às famílias mais difíceis. Criam-se equipas de trabalho, mas depois não há condições para as pessoas pararem para pensar e atuar em conformidade com o que é preciso ser feito na realidade (OG-TEIP-E1).

Por outro lado, um dos técnicos entrevistados refere que esta parca implicação dos pais tem efeitos ao nível da intervenção preventiva da escola para acautelar e diminuir as fragilidades, o que dificulta a possibilidade de intervir com este tipo de alunos:

Tentamos ser preventivos, já sabemos que a prevenção é muito complicada de se fazer, até porque há muitas problemáticas que não dependem diretamente de nós, mas nós tentamos fazer essa prevenção... seja pela sensibilização de pais... se for atempadamente, várias problemáticas se podem melhorar no trabalho mais direto a fazer com as famílias, mas também tentamos prevenir quando vemos que há fatores de risco (TE-TEIP-E12).

Perante este quadro, mais uma vez se questiona até que ponto a intervenção não devia começar por uma reformulação das políticas públicas de apoio social, em vez de se investir na escola para resolver problemas que têm a sua origem nas famílias e na sociedade. O testemunho de uma professora de matemática exemplifica de que forma se pode ir mudando a sociedade quando refere que alguns pais:

fizeram a escolaridade em percursos de educação de adultos e nesses já se nota que dão alguma valorização à escola, embora saibamos que eles foram para esses cursos porque tinham recompensa monetária, mas mesmo assim mudaram de alguma forma as suas mentalidades em relação à escola (PM-TEIP-E8).

Este é um bom exemplo de como as escolas podem esbater o distanciamento, que se verifica nestes contextos, entre as escolas e as famílias. Dotar os pais e mães de competências escolares é uma boa forma de os envolver na vida escolar dos filhos. No entanto, os discursos apontam para uma dificuldade bem vincada na aproximação das famílias à escola.

O que nos tem ditado a nossa experiência é que uma grande parte destes pais são meros espetadores do percurso educativo dos seus filhos. Primeiro, porque só são convidados para ir à escola para resolver situações problemáticas ou para assistirem a atividades que eles muitas vezes não lhes reconhecem utilidade. Segundo, porque raras são as vezes em que os pais se envolvem nelas, o que faz com que não se apropriem das finalidades que lhes estão subjacentes. A sua representatividade normativa nos órgãos de gestão da escola não é apelativa à sua participação pela tecnicidade que lhe está subjacente. Tal como a dos seus filhos, a sua cultura está muito distante da cultura escolar. Muitas das vezes os pais participam em reuniões, mas não percebem o que lhes foi explicado, porque a sua capacidade linguística está muito aquém do vocabulário que é usado pelos profissionais de educação. A analogia que podemos encontrar é a relação medico-doentes, em que muitas das vezes a tecnicidade do discurso não permite perceber o estado da situação. A isso se deve a fraca participação dos pais nas reuniões e este

distanciamento é um dos maiores fatores de desinvestimento e do fraco envolvimento destas famílias na vida da escola. Para além disso, na generalidade, os pais que se disponibilizam a fazer parte dos órgãos em que têm representatividade não são os que mais necessitam de ser motivados a envolver-se no processo educativo dos seus filhos.

O *capital cultural dos alunos* foi considerado, por todos os entrevistados, como os de tantas outras escolas do país. O que mais se destaca são as fragilidades económicas de muitos alunos, embora um dos entrevistados refira que há grandes clivagens e que também há alunos com uma situação socioeconómica muito confortável, mas que isso não lhes confere um nível mais alto de cultura (TE-TEIP-E12). O que nos leva a perceber que o baixo nível cultural caracteriza a maioria dos alunos, quer os que têm carências económicas, quer os que as não têm. É referida também a influência do meio (PP-Não-TEIP-E5) e o fosso sentido entre o capital familiar e o capital escolar (PM-Não-TEIP-E9).

O *capital escolar dos alunos* é considerado baixo por todos os profissionais. Os entrevistados das escolas TEIP referem como causas a distância entre o capital cultural e o capital escolar (OG-TEIP-E1) e, em alguns casos, o défice cognitivo dos alunos (PP-TEIP-E3).

Os entrevistados das escolas Não-TEIP referem as baixas expectativas dos alunos (OG-Não-TEIP-E2), a falta de motivação (TE-Não-TEIP-E14), a falta de aplicação aos estudos e as dificuldades de concentração (PM-Não-TEIP-E9). Tendo em conta estes registos, parece-nos poder intuir que os profissionais das escolas TEIP alegam mais condições extrínsecas ao aluno, ou seja, aspetos que o aluno não pode controlar e os entrevistados das escolas Não-TEIP sugerem mais condições intrínsecas, que o aluno pode controlar e que podem ser trabalhadas com alguma intervenção individual. Isto pode levar a que os docentes das últimas escolas perspetivem maiores possibilidades de trabalhar e ter sucesso com os seus alunos e os das primeiras o considerem mais difícil e daí criem baixas expectativas sobre eles.

Em relação ao *comportamento* dos alunos, os profissionais entrevistados das escolas Não-TEIP não os consideram complicados (OG-Não-TEIP-E2), referindo que os problemas comportamentais são pontuais (PM-Não-TEIP-E9); enquanto que os profissionais das escolas TEIP os caracterizam como mal-educados, desrespeitosos (OG-TEIP-E1) e com comportamentos desviantes (TE-TEIP-E12).

Por outra parte, os resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos apontam para que, apesar da tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP não se revelar estruturadora das representações do autoconceito comportamental dos alunos, as escolas, isoladamente, são contextos que influenciam a imagem que o aluno tem de si.

A *atitude face à escola* é referida pelos profissionais das escolas TEIP, à exceção de uma docente, e pelos das escolas Não-TEIP como uma consequência da cultura, do clima, das dinâmicas das escolas e dos estilos educativos dos seus professores e que é variável de escola para escola, individualmente, não lhes atribuindo associação com a tipologia de escola TEIP ou Não-TEIP. Entretanto, a análise estatística dos questionários aponta para o mesmo resultado, sendo as diferenças mais estruturadas pelos estilos educativos parentais.

Uma profissional entrevistada de uma escola TEIP contraria esta perceção referindo que os alunos:

não valorizam a escola e acreditam no sucesso sem esforço, o que, infelizmente, é o que acontece frequentemente. A socialização é

baseada na violência, na grosseria e na falta de regras e de hábitos de tudo o que os faça desenvolver como cidadãos (PP-TEIP-E3).

Entretanto, outro entrevistado de uma escola TEIP refere que “é evidente que se houver permissividade o clima de escola torna-se muito pesado. Para além disso se há permissividade na família e permissividade na escola... na sociedade eles não vão saber comportar-se (OG-TEIP-E1). Este registo tem implícita a importância da função socializadora da família e da escola, tanto no clima e cidadania como na formação pessoal e social dos alunos e as suas consequências ao nível do comportamento que os jovens terão na sociedade.

Alves-Pinto (1995) salienta a importância da socialização escolar na atitude face à escola. Refere que o que discrimina a forma como os alunos sentem a escola já não são indicadores que relevam tanto da sua origem social, mas antes da duração de socialização subsequente à sua socialização familiar. A referência de uma profissional entrevistada de uma escola Não-TEIP vai de encontro a esta ideia quando, em relação à clivagem sentida entre a “casa e a escola”, diz que esse hiato só é mesmo visível no início de cada ano letivo, logo após umas férias longas, pois com o passar dos dias os alunos “voltam a ser nossos” e esse fosso existente vai-se atenuando” (PM-Não-TEIP-E9).

Os *percursos académicos atípicos* são pouco referidos. Os profissionais das escolas TEIP, referem apenas casos pontuais de alunos dos cursos profissionais e que não prosseguiram estudos. O profissional entrevistado de uma escola Não-TEIP refere que não acredita em “sucessos inesperados, acredito que os alunos são todos trabalháveis para terem sucesso venham eles de onde vierem” (OG-Não-TEIP-E2).

No entanto, pensamos também que não são só as baixas expectativas dos alunos face aos estudos, mas também as baixas expectativas que a própria escola tem sobre esses alunos, tal como ilustra o testemunho de uma profissional que diz que “o que me disseram quando me deram cursos vocacionais foi: «não é para te chateares muito, faz um projetozinho e põe-nos a fazer fantoches». Eu, como professora de matemáticas, não sei fazer fantochadas e andei ali um bocado perdida” (PM-TEIP-E7).

O que podemos perceber destes testemunhos é que, tanto os alunos como as famílias, são mais julgadas pelos aspetos negativos do que pelos aspetos positivos que as caracterizam e que, os profissionais, perante este quadro, acabam por, mesmo que inconscientemente, balizar por baixo os objetivos a alcançar por estes alunos.

6.2.2.2. A cultura de escola

A cultura de escola é um dos aspetos que consideramos importantes, por constituir um nível de representações que definem a visão do funcionamento e do ambiente de cada instituição educativa. Por isso, procuramos perceber de que forma os profissionais sentem que as normas e os valores garantem o sucesso dos alunos, sem exceção. Por outro lado, de que modo as regras são estabelecidas pelos profissionais e se estão de acordo ou se são fundamentadas pelo que é estabelecido nos documentos estruturadores das escolas. Em função dos estilos das lideranças cria-se o clima de escola, que pode ter influência na forma de estar dos atores educativos, quer ao nível do trabalho colaborativo, quer ao nível do envolvimento dos profissionais. Assim, parece-nos possível perceber o *modus operandi* das escolas segundo a apreciação dos diferentes profissionais.

Nesta dimensão contemplamos as regras na escola, o trabalho colaborativo, as lideranças, e a formação de professores.

As *regras* foram analisadas ao nível da negociação e do controlo disciplinar. Em relação à negociação, os profissionais das escolas Não-TEIP assumem a importância: do espaço temporal em que são estabelecidas, dos documentos estruturadores a que estão subjacentes, do envolvimento dos alunos e dos procedimentos estratégicos.

O estabelecimento de regras, para além de obedecer ao Regulamento Interno, deve ser dado a conhecer aos alunos e respetivas famílias, para que ambos se orientem no sentido de as cumprir. Cabe ao professor decidir como fazer a gestão comportamental em sala de aula. Assim, as regras a contemplar devem ser interiorizadas pelos alunos, nas primeiras aulas, porque se estes não as assumem, dificilmente as aceitam no decurso do ano. Para além disso, consideramos que os docentes devem, ser criteriosos e imparciais na forma como as fazem cumprir-se. Tal como referem as professoras entrevistadas “as regras são negociadas logo na primeira aula” (PP-Não-TEIP-E5 e E6). Essas regras, segundo outra docente, são negociadas:

acima de tudo com muito respeito. Estabelece-se sempre inicialmente as regras de acordo com as estipuladas em Regulamento Interno, quer as específicas para a minha sala de aula e não se deve em altura alguma passar por cima dessas mesmas regras, pois assim os alunos interiorizam-nas como certas e, com o passar do tempo, já são eles mesmos a reclamar por essas regras (PM-Não-TEIP-E9).

Por outro lado, pensamos que a negociação estratégica das regras tem muito a ver com o estilo educativo dos professores, tal como podemos verificar no registo de duas docentes que adotam posturas diferentes para a mesma questão. Assim, no entanto, a primeira afirma que as impõe: “Eu nunca negoceio regras com os alunos. Imponho-as. Raramente tive situações de conflito nas aulas e quando isso acontece, resolvo-as ali mesmo” (PP-TEIP-E3). Por sua vez, a segunda valoriza o facto de poder negociá-las e discuti-las com os alunos:

Gere-se com uma conversa com os alunos, chamadas de atenção, mas eu também tento sempre, ao longo do ano, ter uma proximidade com os meus alunos. Tentamos gerir as situações problemáticas identificando as causas. Como sou recurso TEIP nas aulas, em que só dou apoio e não avalio, corre tudo muito bem (PP-TEIP-E4).

No discurso de um dos professores entrevistados ainda se nota uma certa tendência histórico-cultural dos diferentes sentidos que se dá ao poder dos homens/mulheres. Esta ideia ainda está muito enraizada na sociedade de que os homens têm um maior ascendente sobre as situações do que as mulheres, tal como se pode constatar neste registo:

Eu tenho um fator a meu favor... sou homem e já tenho alguma idade e eu acho que isso tem alguma influência sobre eles, mas mesmo assim tenho alguma dificuldade e falta de paciência com alguns alunos que não têm o mínimo de educação. Mas as regras são estabelecidas, sem dúvida. Só que, para alguns, ter regras ou não, é a mesma coisa (PM-TEIP-E8).

O que nos dita a nossa experiência enquanto estudantes e enquanto profissionais de educação com larga experiência, em ambas as situações, o que determina o cumprimento

de regras na sala de aula ou a sua ausência é o carisma do professor e a maneira como este usa o seu poder, independentemente de ser homem ou mulher.

O envolvimento dos alunos na negociação das regras é um aspeto valorizado, como forma de apropriação e interiorização das mesmas, para que estes se sintam responsáveis pelo seu cumprimento. Esta intenção está manifesta no discurso de um psicólogo que acha que “a melhor forma é serem definidas pelos próprios alunos. Nós podemos orientar, induzir, mas eles têm de as sentir como próprias ou pelo menos, se impostas, de perceber o seu sentido” (TE-Não-TEIP-E11). Contudo, pensamos que este tipo de negociação é mais fácil de ser implementado pelos técnicos especializados no acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos. Para os professores é mais difícil este tipo de negociação em turmas com uma média de 30 alunos.

Os profissionais das escolas TEIP focam-se mais num discurso de limites e de dificuldades no estabelecimento de regras, havendo referência à negociação baseada em situações de compensação, retratado no testemunho de uma profissional que diz que:

há regras dentro da sala de aula e fora desta, no entanto, também fizemos algumas saídas porque esses alunos, os mais problemáticos, em saídas fora da escola o comportamento deles é diferente e foi um pouco por aí que eu consegui envolvê-los um pouco mais em contexto sala de aula (PP-TEIP-E4).

Embora não se refira, propriamente, ao processo de negociação, mas sim a um procedimento estratégico, uma profissional de uma escola TEIP apela para a importância de se estabelecer regras nos primeiros contactos com os alunos e tem implícito no seu discurso o benefício futuro de conseguir fazê-lo, para manter um bom ambiente de sala de aula:

o primeiro mês foi apenas para lhes inculcar regras e para eles perceberem que na sala de aula quem manda sou eu... foi difícil... nunca estive em escola nenhuma onde houvesse tanto desrespeito pelos professores, porque os professores são desautorizados à frente dos alunos. Comigo há regras para se cumprirem e que têm de ser cumpridas a bem ou a mal, e foi para isso que serviu o meu primeiro mês de trabalho nesta escola. Por isso essa foi a minha primeira estratégia (PM-TEIP-E7).

Entretanto, valida o trabalho de estabelecimento de regras pela positiva quando refere que “a matemática vai vindo aos bocadinhos, por isso atualmente já dou mais horas de matemática do que o tempo que perco a dar lições de moral e a chamá-los à atenção” (PM-TEIP-E7).

Estes registos referem também um estilo de liderança permissivo para com os alunos, o que, muitas das vezes provoca uma perda de poder do docente na sala de aula. O testemunho de uma professora de uma escola Não-TEIP que também já trabalhou numa escola TEIP refere que “na TEIP os alunos não nos respeitavam, tanto porque eles próprios diziam que passavam na mesma mesmo que não estudassem e isso deixava-me um bocado impotente e até acabava por perder o poder sobre eles” (PP-Não-TEIP-E6).

No entanto, os professores têm consciência de que, se os alunos compreenderem a necessidade da existência de regras, se conseguem um melhor clima de sala de aula.

Relativamente ao *controlo disciplinar*, enquanto que os profissionais das escolas

Não-TEIP apontam para uma atuação baseada no cumprimento do estipulado nos documentos internos, tal como podemos verificar no testemunho de um Diretor, que diz que “se for uma situação de indisciplina obviamente que é aberto um processo de inquérito para se verificar o que se passa (OG-Não-TEIP-E2). Por outro lado, uma professora refere que os estilos de liderança têm influência no comportamento dos alunos, quando refere que estes “têm de perceber que nesta escola não se pode muito fugir às regras porque são punidos por isso” (PP-Não-TEIP-E5).

Uma docente de outra escola encara esta questão de forma mais descontraída, alegando que alguns comportamentos são próprios desta etapa da vida, embora não descarte a ideia de que há consequências para os mais mal comportados. Esta refere que não tem problemas de indisciplina, mas:

há um ou outro que, de vezes em quando, mede forças mas, geralmente, logo percebem que não vale a pena porque as consequências são pesadas. Depois há aqueles que são brincalhões e fazem as coisas para os colegas se rirem e para dizer a verdade há alguns que têm um sentido de humor tão apurado que até eu faço um grande esforço para não rir. Coisas próprias da juventude... eu até gosto (PP-Não-TEIP-E6).

Na nossa opinião o controlo disciplinar passa também pela representação dos professores sobre o que é um comportamento menos apropriado ao contexto. Tal como lemos no testemunho da docente anterior, há comportamentos que são percebidos como inerentes às idades dos alunos e também às suas personalidades, quando se refere que há alguns que têm um bom sentido de humor. Enquanto que há professores que valorizam como indisciplina, por exemplo, os alunos rirem-se na aula da piada de um colega, há outros docentes que o desvalorizam e o assumem como um comportamento normal.

Contrariamente às opiniões dos profissionais anteriormente referidos, os das escolas TEIP sentem que os alunos percebem a permissividade das direções, tal como podemos constatar pelo testemunho de um elemento da direção que diz que têm “muitos alunos que já perceberam que a direção os protege” (OG-TEIP-E1). A complementar esta opinião, os professores entrevistados alegam que os alunos “nunca são devidamente punidos, prevaricam a torto e a direito com os colegas, com os professores, com os psicólogos e mediadores, com os funcionários e a maioria das vezes nem à direção obedecem” (PP-TEIP-E3) e que são “muito mal-educados e que não respeitam ninguém... nem pais... nem professores... nem direção (PM-TEIP-E8).

Sendo uma grande parte dos alunos oriundos de contextos desfavorecidos, a linguagem que utilizam é o reflexo do meio social e familiar em que vivem. Um dos problemas apontados pelos professores de escolas TEIP é a impropriedade do vocabulário utilizado pelos alunos, independentemente do contexto. O registo de uma docente de matemáticas é ilustrativo dessa realidade quando refere que

ao longo do ano não foi sempre um mar de rosas, houve conflitos na sala de aula e utilização de vocabulário muito brejeiro, muito inapropriado em qualquer situação e muito menos apropriado para quem está dentro de uma sala de aula. A gente ralha mas eles esquecem-se até porque é a linguagem que usam cá fora e mesmo em casa. Em cada aula passo não sei quantos minutos a chamar a atenção dos alunos porque se portam mal (PM-TEIP-E7).

Como justificção para este tipo de atuação por parte dos órgãos de gestão, um dos entrevistados refere que, essa forma de agir, se deve à necessidade de cumprir metas contratualizadas:

não vou dizer que aqui não haja problemas, claro que os há, há problemas e sérios mas são problemas que tentamos sempre resolver não fugimos a eles... isto não é uma crítica mas há escolas que o fazem, escondem... metem para debaixo do tapete para não estragar as metas que negociam com a tutela nos projetos e nos planos de melhoria... e penso que a nossa escola tem vindo a sofrer cortes financeiros e de recursos... muito típico da tutela é tentar que a estatística seja do melhor para os organismos de avaliação internacional. (TE-TEIP-E12).

O que se constata é que há, nos discursos dos profissionais dos TEIP, a ideia de que as lideranças são permissivas apenas para que os registos de problemas comportamentais não influenciem os resultados previstos.

Para analisar as representações dos alunos sobre os sentidos atribuídos à escola, uma das questões do questionário incidiu na clareza das regras. Esta dimensão da escola é pouco sentida pelos alunos. Contudo, os das escolas Não-TEIP são os que mais assumem a intensidade na clareza das regras, contrariamente aos das escolas TEIP, que não transmitem essa ideia. Pelo que podemos constatar, este sentimento é partilhado tanto pelos profissionais como pelos alunos destas escolas.

O *trabalho colaborativo* foi analisado ao nível da direção e dos professores. Os docentes das escolas Não-TEIP referem que a Direção se preocupa em contemplar nos horários tempos comuns para o trabalho colaborativo. Como refere uma professora de matemática, existem nos horários “tempos para o trabalho colaborativo realizado em reuniões onde todos contribuem para uma consecução eficaz do projeto e onde, inevitavelmente, todos aprendemos com a partilha de ideias” (PM-Não-TEIP-E9). Este discurso é mais evidente nas escolas Não-TEIP do que nas escolas TEIP e, mais uma vez, a justificção que é dada pelos profissionais, nomeadamente por um elemento da Direção, assenta na falta de tempos atribuídos aos docentes. Este refere que “o problema é que muitas das vezes não há tempo para os professores articularem entre si” (OG-TEIP-E1).

Os técnicos especializados articulam com a direção, mas atribuem uma elevada importância ao trabalho colaborativo com os professores, pelo conhecimento que estes possuem sobre os alunos e as famílias, tal como se pode verificar no testemunho de um psicólogo que diz que:

com a direção vou fazendo reuniões periódicas mais para validar o trabalho do que outra coisa. A grande articulação, que é permanente e indispensável, é com os docentes: excetuando a intervenção mais clínica, todo o restante trabalho é sempre articulado com os docentes, sobretudo com os diretores de turma, são eles que melhor conhecem os alunos e os pais (TE-Não-TEIP-E14).

Em relação a articulação com a direção, uma das professoras entrevistadas confirma que há articulação, mas não necessariamente com a Direção, e refere também que esta é feita “com colegas, com os técnicos e diretores de turma e com os colegas de apoio e professores titulares da turma. Houve sempre uma valorização do trabalho em comum para resolver os problemas (PP-TEIP-E4).

Relativamente à articulação entre profissionais, ela existe em ambos os casos, quer sejam escolas TEIP, quer sejam escolas Não-TEIP, embora, esse trabalho, nas primeiras seja encarado como mais uma sobrecarga para os profissionais, dado que não lhes são atribuídos tempos para os realizar.

As *lideranças* foram analisadas em dois aspetos, apoio aos professores e relação com as famílias. Nas escolas Não-TEIP os profissionais sentem-se respeitados e apoiados pela direção e o testemunho de uma professora fala também no respeito que a direção demonstra pelos restantes funcionários (PP-Não-TEIP-E5), assim como outra entrevistada diz que:

as lideranças de topo e as intermédias são, sem dúvida, apoiantes, encorajadoras, orientadas para a realização, o que nos facilita em muito na gestão das frustrações que sentimos por vezes. Mais concretamente, a existência de um apoio por parte da Direção da escola quando nos proporciona tempos para preparação das atividades e partilha de saberes, demonstra a preocupação da Direção em nos prepararmos o melhor possível para a realidade da nossa escola (PM-Não-TEIP-E9).

Por outro lado, o Diretor de uma escola Não-TEIP confirma, com o seu testemunho, que apoia e respeita os docentes, tratando-os como parceiros na tomada de decisões para a resolução de problemas:

Às vezes são outras as preocupações dos professores ou é um aluno que não toma o pequeno-almoço em casa e nós arranjam os forma de o aluno o tomar cá na escola... os professores sabem que não vão sem respostas e ajudam a encontrar a solução porque já conhecem o meu discurso: eu não quero que me tragas problemas mas sim que me tragas soluções... já tens o problema, já pensaste o que é que queres que a escola faça para resolver isso e eles vão sugerindo... se fosse possível isto ou aquilo... quando não estamos de acordo discutimos o assunto para chegar a um consenso (OG-Não-TEIP-E2).

No caso dos profissionais das escolas TEIP as opiniões divergem, uns dizem que os docentes não se sentem apoiados pela Direção, como diz um elemento da direção “o problema é que os professores muitas vezes não se sentem apoiados pela direção... acho que depende das pessoas que eles contactam” (OG-TEIP-E1). Neste sentido, há uma docente que alega que

a maior parte das Direções apenas se preocupa com números de sucesso (por vezes fictício) para agradar ao Ministério de Educação e obter horas de crédito, financiamentos e mais recursos. Os professores estão sempre no último lugar das suas prioridades. Para alguns diretores são até os culpados de qualquer fracasso que aconteça; no entanto, quando algo de bom ou extraordinário é feito, não se ouve uma palavra de apreço, a menos que o professor seja “próximo” da Direção (PP-TEIP-E3).

Outra docente aponta também para o desgaste que manifestam os profissionais

quando sentem que não são reconhecidos pela direção. Neste sentido, diz “que os professores passam a ter uma atitude laxista e a fazer de conta que não veem o que está mal, mas ficam desesperados e nota-se um cansaço exacerbado nos professores e até nos funcionários” (PM-TEIP-E7).

É evidente que este aspeto não se pode generalizar, pensamos que está muito associado aos estilos de liderança e à forma como cada professor se posiciona perante os líderes. O testemunho de outra docente reflete esta ideia, pois diz que na sua escola:

houve sempre uma tentativa de resposta por parte da direção. Não tenho razão de queixa. Também tenho um bom relacionamento com a direção. Porque quando nos sentimos tão à vontade às vezes também não pedimos o apoio direto... sou-lhe sincera (...) houve quem pedisse e acha que teve resposta contrária ao que tinha pedido, ao apoio que foi pedido (PP-TEIP-E4).

Para completar esta última ideia, referida pela entrevistada anteriormente citada, outra professora diz que não pode contar com o apoio da direção na medida em que, enviar os alunos problemáticos para a Direção, “seria uma desautorização de mim própria e uma perda de tempo ... nesta escola, infelizmente, a direção desautoriza os professores apara a os alunos, umas vezes por medo dos pais, outras vezes para eles não mudarem de escola” (PP-TEIP-E3).

Podemos considerar, que em relação às lideranças, há diferenças consideráveis na forma como os profissionais, de uma mesma escola, vivenciam as interações. Neste aspeto têm de ser considerados, também, os traços de personalidade e o grau motivacional de cada ator educativo.

A *relação com as famílias*, por parte das lideranças, é referida pelos órgãos de gestão das escolas TEIP e Não-TEIP como uma boa relação, sempre atenta à resolução dos problemas (OG-TEIP-E1), com sessões de formação, envolvimento em projetos internacionais e articulação com a associação de pais (OG-Não-TEIP-E2). Este Diretor refere que tentam estar disponíveis e explica que:

um dos projetos internacionais que nós fizemos e em que nos envolvemos propositadamente por causa dessa situação... foi um de mediação familiar ... durante um ano inteiro em que fizemos sessões de formação para os pais... chamamos os pais de famílias mais difíceis ... a direção reúne permanentemente e frequentemente com as associações de pais de cada escola do agrupamento para tentar dar resposta as situações problemáticas que vão acontecendo (OG-Não-TEIP-E2).

Na nossa opinião, este é um aspeto muito importante que poderia fazer toda a diferença se, em lugar de haver intervenções pontuais com as famílias, houvesse uma articulação entre serviços que fizessem um acompanhamento sistemático de reeducação dos agregados mais desestruturados, quer para a gestão de recursos, quer para intervir em relação aos estilos educativo e a valorização da educação no seu todo.

A *formação de professores* foi analisada em função de três fatores, a saber: a adequação da formação que é proporcionada aos professores, o tipo de oferta formativa existente e as entidades formadoras que têm parceria com a escola. Em relação à adequação da formação ao contexto de trabalho e ao tipo de formação nas escolas Não-

TEIP, o discurso é mais focado em ações que promovam o sucesso dos alunos (OG-Não-TEIP-E2), com oferta específica nas áreas disciplinares em que os professores trabalham (PP-Não-TEIP-E5).

Por outro lado referem, também, que não sentem necessidade de formação para trabalhar com a heterogeneidade de alunos. A formação é opcional, segundo o testemunho de uma professora de português têm:

propostas de formação mas que é opcional. Quem quer frequentar frequenta quem não quer não frequenta... ou quem precisa de créditos para subir de escalão lá faz as formações. Aliás quando achamos que têm interesse lá vamos nós... se forem temas que não achamos que nos trazem mais-valias não vamos (PP-Não-TEIP-E6).

Os profissionais das escolas TEIP referem não ter tido formação adequada ao contexto de trabalho, nomeadamente sobre indisciplina e relacionadas com o contexto sociocultural e as formas de lidar com estes alunos. Uma das professoras entrevistadas diz que às vezes, são “impingidas teorias ocas e demagógicas que não têm qualquer viabilidade no terreno (sala de aula). Para além disso, temos de frequentar formações que são de temas de pouco interesse, mas são também as que dão jeito à direção” (PP-TEIP-E3). Este sentimento é partilhado pelos restantes docentes das escolas TEIP, tal como podemos perceber nos discursos destes:

Não tive nenhuma oferta de formação relativamente a tudo o que está ligado à indisciplina... aqui não tivemos essa oportunidade (PP-TEIP-E4)

Não foi proporcionada formação adequada... era a formação que dava mais jeito ... penso eu. Relacionadas com o contexto sociocultural e as formas de lidar com estes alunos nunca nos foi dado nada (PM-TEIP-E7)

Nenhuma específica. Eu pelo menos nunca senti preocupação da direção nesse sentido. Há formações disto e daquilo, mas especificamente para trabalhar com um público tao difícil não vejo. Mas também se há e quando há é mais teoria pra cá mais teoria para lá e saímos como entramos. Já não tenho idade nem paciência para essas teorias, porque só quem está no terreno é que sabe o que sente e muitas vezes sentimo-nos tipo uma bola de ping-pong. Principalmente para quem está nisto há muitos anos... não há respeito (PM-TEIP-E8).

O testemunho deste último docente denota o que vamos sentindo nas escolas. Os professores estão cansados de formações estritamente teóricas e que pouco lhes acrescentam às práticas letivas.

As entidades formadoras referidas por todos os profissionais foram, essencialmente os centros de formação, instituições do ensino superior e a própria escola.

Mais uma vez se sente, nos discursos dos professores das escolas TEIP, por um lado uma preocupação com o social (variáveis do contexto e indisciplina) e menos com o sucesso académico dos alunos e o efeito da preocupação das direções em orientarem a sua ação para cumprir metas esperadas e não em função das reais necessidades dos atores

educativos. Por isso, o que se nota, em geral, é a inexistência de relação entre as necessidades manifestadas pelos professores e o tipo de formação que lhes é oferecida.

6.2.2.3. O Plano Anual de Atividades

A análise das representações dos profissionais sobre o Plano Anual de Atividades (PAA) focou-se em quatro subcategorias que nos permitissem perceber de que forma as ações implementadas visam o sucesso académico e a formação global dos alunos, assim como a quem são mais dirigidas as atividades e os seus resultados.

As ações que mais visam o *sucesso académico dos alunos* são enunciadas mais pelos profissionais das escolas Não-TEIP do que pelos das escolas TEIP. Os profissionais das escolas TEIP referem-se mais à extensão e excesso de atividades constantes no PAA, o que faz com que os recursos e mesmo os alunos se dispersem em micropojetos pouco valorativos. Os profissionais das escolas Não-TEIP referem-se ao desenvolvimento de competências académicas em áreas disciplinares nas quais os alunos têm mais dificuldades (PP-Não-TEIP-E5), na preparação para os exames (OG-Não-TEIP-E2), na adequação de materiais (PM-Não-TEIP-E9) e na promoção de competências pessoais e sociais como a organização pessoal ou a organização do estudo (TE-Não-TEIP-E14).

Os discursos dos profissionais das escolas TEIP focam-se mais nas ações de intervenção ao nível das disciplinas de Português e de Matemática. Contudo, pelos resultados analisados nos documentos estruturadores e nos relatórios da avaliação externa, estas ações não são visíveis ao nível dos resultados académicos. Além disso, o testemunho de uma professora de uma escola TEIP remete a gestão do PAA pensada em função do que se espera em termos de resultados TEIP e de contratação de recursos, quando diz:

eu acho que a gestão do plano anual de atividades é feita conforme o que se espera dos resultados. Se der jeito é de uma maneira, se não der jeito é de outra. Para além disso muitas são para dar protagonismo a algumas pessoas que, por conveniência, se tem de justificar a contratação no ano seguinte e então faz-se assim um projeto que dê nas vistas para enriquecer o currículo e sirva de fundamento para nova contratação (PP-TEIP-E3).

O discurso dos entrevistados das escolas TEIP refere as coadjuvações e assessorias dentro e fora da sala de aula, os concursos de leitura e de matemática. Contudo, a escassez de tempo para as assessorias com os alunos com mais dificuldades é apontada como um constrangimento, tendo mais uma vez implícito um discurso de consecução de metas contratualizadas, tal como refere uma professora de um TEIP que tem assessoria de:

45 minutos em que não me deram a liberdade, nem à professora que faz assessoria, de decidir quais os alunos que mais necessitavam desse apoio. Trocaram os alunos que estavam referenciados e meteram outros que não queriam estar, que não fizeram nada, que queriam sair da assessoria, que sabiam que iam ter positiva no final do período (PM-TEIP-E7).

Em relação às ações implementadas para a *formação global dos alunos*, os profissionais das escolas NÃO-TEIP referem-se à oferta de escola de percursos profissionais para alunos que não têm perfil para prosseguimento de estudos superiores e de oferta complementar de Formação Cívica para assegurar essa formação para uma

melhor cidadania (OG-Não-TEIP-E2). Nota-se nestes profissionais um discurso assente na solidariedade, nas questões do ambiente e em projetos na comunidade, tal como ilustra o seguinte testemunho:

há atividades que os alunos participam por opção própria e outras que são propostas às turma ou a um grupo específico de alunos, mas eles gostam e participam. Trabalhamos muito as questões ambientais a solidariedade e depois claro concursos focados nas disciplinas e que têm tido muito bons resultados. Os alunos empenham-se e os pais também são responsabilizados para incutir essa responsabilização nos filhos e a direção é muito forte nesse aspeto de responsabilizar os alunos e as famílias (PP-Não-TEIP-E6).

Por outro lado, evocam também a inteligência emocional, a autoestima, a capacidade de organização pessoal como competências transversais, as quais podemos perceber que, para além de se focarem no sucesso académico, contribuem também para a formação global dos alunos. Esta ideia está referida no registo de uma professora, quem afirma que:

As principais dimensões que se procuram desenvolver são a inteligência emocional, a autoestima, a capacidade de organização pessoal. A autoestima e as competências de comunicação são sempre transversais a quase todas as intervenções, são fundamentais para o sucesso dos relacionamentos interpessoais, da aprendizagem, etc. (TE-Não-TEIP-E14).

O discurso dos profissionais das escolas TEIP focam-se mais nas questões da indisciplina, apoio aos alunos e às famílias (OG-TEIP-E1), abandono e absentismo escolar e à necessidade de ter atividades que se projetem para a comunidade (PM-TEIP-E7) e nas atividades pontuais (TE-TEIP-E11). Tendo em conta que as ações previstas no PAA justificam a contratação de recursos humanos, a ideia que é passada e que uma das professoras entrevistadas refere, é a de que estas ações existem, mas:

tem alguns projetos que funcionam a nível de excelência apenas na teoria. Na prática tem alguns cujo nome é convidativo, interessante, mas que não trazem grandes benefícios para a formação global dos alunos, apenas servem para justificar a implementação das medidas do TEIP. Por exemplo há atividades desenvolvidas por técnicos apenas para justificar a sua colocação, cujos critérios de seleção são feitos à medida da pessoa que se quer colocar na escola (PM-TEIP-E7).

Por outro lado, verifica-se que as dinâmicas das escolas são diferentes. Uma apostam na intervenção dos técnicos especializados, outras numa proximidade dos professores com os alunos para o desenvolvimento de competência cívicas. Podemos constatar esta ideia pelo testemunho de uma docente de outra escola TEIP que diz que esses apoios são dados por “professores colocados no início do ano, mas também diretores de turma, aliás por terem uma maior proximidade com os alunos nas aulas de Formação Cívica. Pelo menos tenta-se que seja assim, mas às vezes também não é possível” (PP-TEIP-E4).

A intervenção dos técnicos especializados é reconhecida pelo seu foco na formação

global dos alunos. Segundo a opinião de um elemento da direção de uma das escolas TEIP:

O PAA contempla, também, atividades com a família e existe o gabinete de apoio aos alunos e às famílias nos quais os técnicos especializados têm uma intervenção notável. Para a formação global acontece o mesmo... estão previstas no plano anual, mas a maioria são realizadas pelos técnicos especializados, o que os faz perder muito tempo nestas atividades (OG-TEIP-E1).

A intervenção dos técnicos centra-se em ações do PAA de combate ao abandono escolar, indisciplina, treino de competências e trabalho com as famílias, tal como podemos verificar nos seus testemunhos:

comemorações de dias, por exemplo, dia do agrupamento, neste ano letivo foi um dia em que teve muita relevância no nosso agrupamento e nos próprios alunos... Portanto mobilizam todos os alunos e todos os professores na realização e traz dinâmicas de aprendizagem específicas e produtivas. Atividades específicas para ir acompanhando o percurso escolar dos alunos em risco, controlar problemas de abandono e com desistência escolar, para contornar também as questões de indisciplina, bullying, temos várias atividades (TE-TEIP-E11).

Este técnico aborda uma questão que consideramos muito importante para o desenvolvimento dos alunos que é o envolvimento destes na realização das atividades e não intervirem apenas como espetadores ou participantes passivos. Esta é, na nossa opinião, uma das funções da escola, envolver os alunos nas atividades desde a sua conceção até à sua realização e avaliação.

O técnico especializado de outra escola TEIP, também denota diferentes dinâmicas de trabalho. Este é psicólogo e o anterior estão contratados como mediadores sociais, o que faz toda a diferença nos seus discursos. O primeiro refere que a sua intervenção com os alunos pode promover o sucesso educativo quando refere que “se o aluno através do apoio, nomeadamente da assessoria que eu faço enquanto psicólogo, tem um bom desenvolvimento e uma boa integração na escola passa por ter sucesso educativo” (TE-TEIP-E12).

Por outro lado, outro técnico especializado já refere outras ações que contribuem para a formação global dos alunos, mencionando também a intervenção preventiva nas famílias e a dificuldade de intervenção nos alunos do 3º ciclo, pelo tempo de escolaridade que já experimentaram. Neste sentido diz que fazem:

dinamização de oficinas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas aulas de Educação para a Cidadania; sessões individuais e em pequenos grupos de treino de competências pessoais, sociais e escolares. Ações preventivas com os pais; trabalho individualizado, em pequenos grupos e com algumas turmas sinalizadas. Com os alunos do 3.º ciclo, é muito mais difícil desenvolver um trabalho de desenvolvimento de competências (...) reside mais um trabalho de contenção do abandono, absentismo e indisciplina (TE-TEIP-E13).

Esta ideia converge com o que pensamos acerca da intervenção dos técnicos. O PAA deveria contemplar mais ações nos primeiros anos de escolaridade e de intervenção na família, mas, ao contrário, o que se tem feito é remediar em lugar de prevenir.

Um técnico refere que a sua intervenção pode “prevenir qualquer tipo de comportamento desviante e promover a prevenção de patologias como sejam depressões, ansiedade, alterações das mais variadas... e isso contribui para o desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e não só como aluno (TE-TEIP-E12). Este discurso é mais baseado numa ação psicologizante do que social. Para este técnico o “combate à indisciplina vai sendo um dos fatores de hoje em dia mais problemáticos” (TE-TEIP-E12). Para colmatar essa dificuldade o PAA prevê ações que contemplem “dinâmicas de grupo, fora da sala de aula, que visam sobretudo a envolvimento direta dos alunos com todo o processo do ser e aprender. Ao nível da orientação vocacional há um projeto programa desenvolvido para os orientar” (TE-TEIP-E12).

Esta análise faz-nos sustentar a ideia de que os profissionais das escolas TEIP têm já um discurso estereotipado em torno dos temas previstos nos eixos do PAA: da intervenção com as famílias, das questões de indisciplina, abandono escolar e absentismo. Este discurso tem-se feito sentir no decurso da análise de todas as entrevistas destes profissionais. Contudo, parece-nos que as gramáticas dos técnicos especializados abordam os mesmos problemas, mas com dinâmicas diferentes.

Relativamente ao *público-alvo*, não se encontra muita diferença nos discursos, tendo todos como referência que o ideal seria que houvesse ações dirigidas a todos os alunos, mas na prática funcionam apenas para os mais fracos.

Relativamente aos *resultados das atividades do PAA*, os profissionais das escolas Não-TEIP referem que a aposta no sucesso académico dos alunos tem surtido resultados positivos o que é confirmado pelos relatórios da avaliação externa das escolas. As dinâmicas destas escolas, como temos vindo a referir, focam-se no sucesso académico dos alunos, tendo como pressuposto que esse sucesso contribui também para o sucesso global dos alunos. Os testemunhos convergem com os resultados da avaliação externa das escolas e de avaliação externa dos alunos às disciplinas de Português e Matemática. O que nós pensamos é que, ao apoiar e responsabilizar os alunos, já se está a apostar na sua formação global, tal como podemos verificar pelo testemunho de uma professora de matemática quando se refere aos resultados obtidos pelas atividades implementadas, para o sucesso académico, que também contribuem para uma melhoria comportamental:

Têm originado melhorias nas aprendizagens da maioria dos alunos abrangidos. . . este projeto é pensado para a consecução dos objetivos da diferenciação pedagógica, o que ajuda cada aluno, na sua individualidade, a ultrapassar dificuldades e o comportamento dos alunos em sala de aula melhorou significativamente (PM-Não-TEIP-E9).

Uma docente de uma escola TEIP considera que os resultados também dependem da motivação que os alunos têm para aprender e, apesar dos apoios terem sido dados, muitos não os frequentavam. No entanto, considera que estes alunos não iam aos apoios das disciplinas mas iam aos apoios com os técnicos, como se pode constatar no testemunho dessa professora:

nesta escola em que há alunos com situações muito problemáticas em casa e são seguidos pela CPCJ [Comissão de Proteção de

Crianças e Jovens] e acontece que muitas das vezes não foram tão recetivos ao apoio que lhes era oferecido. Eles tinham os apoios dos técnicos, com os psicólogos, mas mesmo assim não iam ao apoio das disciplinas (PP-TEIP-E4).

Parece-nos que esta situação poderá ter implícita uma perceção de que os alunos têm apoio dos técnicos e que essa intervenção devia ser de incentivo para as aprendizagens. Esta opinião foi construída em função da expressão usada pela professora quando diz “mas mesmo assim”. Poderemos pensar que isto poderá revelar uma falta de articulação entre os técnicos e os docentes, porque a docente acrescenta o seguinte:

Eu não sou diretora de turma, mas cada vez que precisei de um apoio ou tirar uma dúvida ou pedir um conselho os técnicos estavam disponíveis. Por exemplo, pedi para ajudá-los nas decisões para a continuação dos seus estudos e eles vieram... os miúdos foram encaminhados... acho que é bom, os alunos tiveram sempre uma proximidade com eles, com os técnicos (PP-TEIP-E4).

Daí que, podemos depreender que a articulação é feita mais com os diretores de turma e que os resultados, muitas das vezes, não são os esperados, precisamente pela fragmentação do trabalho dos diferentes profissionais.

Esta mesma professora considera, também, que o ambiente familiar de alguns alunos é desestruturado e que contribui para a desmotivação ou desconcentração na vida escolar. Então, a docente refere que se o aluno vai “com vontade de aprender, querer crescer, é muito bom e eu acho que é importante, mas nem sempre isso acontece porque muitas das vezes os problemas de casa também vêm com os jovens” (PP-TEIP-E4). Contudo, refere também que:

o balanço não deixa de ser positivo, porque não me posso esquecer dos alunos que se esforçaram independentemente das dificuldades deles, e acho que seria injusto eu dizer que era negativo só pelo empenho desses alunos, mas eu acho que podia ser muito mais positivo, muito melhor, mas no entanto acho razoável (PP-TEIP-E4).

Por outro lado, é atribuída importância ao facto da intervenção ser feita pelos professores da turma, pelo conhecimento que já têm dos alunos que pode ser positivo, para colmatar dificuldades, como podemos constatar no testemunho de uma docente de portugueses:

Sendo o apoio dado pelo professor da turma primeiro permite ganhar mais proximidade com o aluno, conhecê-lo melhor... porque são muitos e perceber quais são as maiores lacunas e depois também é mais fácil ajudá-los nas aulas. Muitas vezes dá-se apoio algum tempo e eles depois deixam de precisar porque eles próprios avançam pelo seu próprio pé (PP-Não-TEIP-E6).

Na nossa opinião este é um aspeto importantíssimo e que devia ser repensado ao nível da estruturação dos horários dos professores das turmas que têm alunos com mais dificuldades. Assim, a distribuição de serviço devia ser pensada de forma a contemplar

horas de apoio educativo individual ou em pequenos grupos, exercido pelo professor da turma. Esta modalidade de intervenção é facilitadora de uma relação de proximidade entre os professores e os alunos, permite o estímulo e o reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, assim como possibilita a antecipação dos conteúdos a lecionar em contexto de turma, o que fará com que os alunos aumentem o seu autoconceito académico, por sentirem que são capazes.

Podemos perceber, nos registos, que as gramáticas diferem entre o que pensam os professores das escolas TEIP e do Não-TEIP. Em relação aos profissionais das escolas TEIP as opiniões dividem-se entre os bons resultados e os menos bons, e referem que estas ações não acrescentam muito aos alunos. Referem, também, que tanto alunos como profissionais se perdem nos microprojectos e dispersam as suas energias, não havendo foco para o essencial quando se trata de atividades pontuais. No entanto, são valorizados os projetos a longo prazo “em que os alunos participam durante o ano todo e os professores e técnicos têm tempos especificamente para a realização desse trabalho, acho que são uma mais-valia para os alunos” (OG-TEIP-E1). Esta opinião é partilhada por uma professora de Português que refere que propôs uma atividade

de sensibilização à língua francesa que não vai ter continuidade pelo facto de eu ser contratada e andar sempre a saltar de escola em escola. Fiz a apresentação, era uma turma de francês e depois levei esses mesmo alunos por pares as outras turmas para fazermos essa campanha de sensibilização à língua francesa e é uma forma de incentivo, portanto, responsabilizá-los na atividade. Tinham responsabilidades atribuídas na apresentação. Eles sabiam o que tinham para fazer e efetivamente responsabilizaram-se por isso e correu muito bem (PP-TEIP-E4).

Por outro lado, os testemunhos dos professores e técnicos referem também resultados positivos, que permitem o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, como, por exemplo, o trabalho de projeto por pesquisa. Contudo, comparativamente ao que consta dos relatórios de avaliação externa das escolas, os resultados a nível académico não são sentidos nas escolas TEIP.

6.2.2.4. Estratégias dos profissionais

As Estratégias dos profissionais enquanto contributo para o sucesso académico e formação global dos alunos, foram analisadas ao nível do ensino-aprendizagem e ao nível da componente relacional. Os testemunhos dos professores entrevistados, quer das escolas Não-TEIP como das escolas TEIP, referem como estratégias de ensino-aprendizagem a diferenciação pedagógica. Uma docente de português dá o exemplo da estratégia de ensino-aprendizagem pelos pares, tal como podemos constatar do seu testemunho:

tento diferenciar o ensino e utilizo muito a estratégia dos pares. . . peço aos melhores alunos se ajudam os colegas e quando percebo que um dos menos bons domina bem determinada matéria ponho-o também a ajudar um colega que não percebeu tão bem a matéria e assim eles vão elevando as sua autoestima e muitas vezes começam a gostar da ideia de que se estudarem se tornam melhores alunos. Toda a vida tive heterogeneidade de alunos. Trabalho sempre com o objetivo de os alunos tirarem boas notas (PP-Não-TEIP-E5).

Por outro lado, outra professora de português, para além da diferenciação curricular, atribuiu importância ao ritmo de trabalho de cada aluno dizendo que “muitas vezes os trabalhos, que eram trabalhos de casa de escrita, eram direcionados de acordo com as dificuldades deles... cada um trabalhou à sua maneira e ao seu ritmo” (PP-TEIP-E4).

Estas docentes abordam uma questão muito importante ao nível das estratégias de ensino aprendizagem. Pelo conhecimento que temos, por vezes, a tutoria por pares pode ser um fator de exclusão ou de diferenciação entre os bons e os maus alunos, principalmente se não se respeitarem os ritmos individuais. Contudo, este desígnio é atenuado com a elevação do autoconceito do aluno mais fraco ao colocá-lo na posição de tutor de outro colega, sempre que se considere que o aluno vai ter sucesso, criando assim um círculo de positividade entre todos.

Nota-se também no discurso dos professores das escolas Não-TEIP uma permanente preocupação no sucesso académico e quando falamos em estratégias de ensino-aprendizagem estes apelam para esse aspeto, como podemos ver, por exemplo, no testemunho de uma professora de Português:

Aqui não se brinca com isso e eles sabem. E também temos excelentes alunos e o que eu acho é que os menos bons depois tentam seguir os modelos e procuram melhorar... só se forem alunos que não tenham mesmo capacidades, mas esses com dificuldades específicas têm acompanhamento da educação especial e a direção exige resultados mesmo a esses. Eles têm de ir às aulas e fazer o programa que foi estipulado para eles. Acho que esta escola trabalha muito em prol do aluno e das melhorias no seu percurso académico e eu gosto disso (PP-Não-TEIP-E6).

A opinião de uma docente de uma escola TEIP também aponta para a necessidade dos alunos mais fracos se aproximarem dos melhores, quando refere que procura “estimular a competição saudável entre os alunos, para que os que brilham menos se sintam impulsionados a progredir” (PP-TEIP-E3). Para isso, utiliza como estratégia a realização de “jogos didáticos na turma, em grupos pequenos, que ajudem a desenvolver a criatividade e o espírito crítico. Debates e reflexões sobre temas que os preocupem ou se sintam atraídos” (PP-TEIP-E3).

Em convergência com a nossa opinião, estas professoras referem a importância dos modelos para que os alunos mais fracos sintam que têm de acompanhar os melhores. Pensamos, também, que os alunos menos bons procuram aproximar-se dos bons em termos de resultados e até mesmo de comportamento, quando os melhores estão em maioria. Se se criam guetos dificilmente os alunos evoluem porque os modelos são muito próximos das suas atitudes. Este é um dos fundamentos da inclusão. A intenção não é apenas integrar, mas fazer com que se aproximem dos padrões esperados para as suas idades.

As estratégias utilizadas pelos docentes das disciplinas sujeitas a exames nacionais apontam para a necessidade de alinhar as avaliações interna e externa. Tal como refere uma professora de Português de uma escola não TEIP:

é evidente que o objetivo é procurar que os alunos consigam ter boas notas a nível interno e externo. O que eu faço é ajudar os alunos que têm mais dificuldades a superá-las, dando-lhes muitas vezes mais atenção e procurar perceber se eles entendem a matéria e damos

apoio extra aula quando vemos que as aulas não chegam (PP-Não-TEIP-E6).

No entanto essa tendência é também referida por uma docente de Matemática de uma escola TEIP, revelando a dificuldade em nivelar os dois modelos de avaliação. Esta professora diz que tenta seguir:

o objetivo de ensinar a matéria, porque eles têm avaliação externa, o que é um grave problema. Procuro dar um acompanhamento mais direto aos mais fracos e depois também tenho assessoria em sala de aula em algumas aulas e há depois alguns tempos de assessoria fora da sala e que vamos tentando dar a volta para se conseguir algum sucesso. Mas mesmo assim nunca se consegue nivelar a avaliação interna com a externa... ficamos sempre abaixo na externa (PM-TEIP-E8).

Esta preocupação também é manifestada por uma professora de Matemática ao atribuir uma das causas do seu desassossego ao facto da sua disciplina estar sujeita aos dois modelos de avaliação. Esta docente aponta para um aumento de níveis de ansiedade e stress quando diz que “é bem verdade que normalmente me sinto um pouco ansiosa e stressada com o facto de ter em simultâneo que trabalhar com grupos de alunos tão heterogéneos e pensando sempre nas avaliações externas” (PM-Não-TEIP-E9). Por outro lado, as estratégias que utiliza para ultrapassar esse problema é “conseguir incutir nos alunos hábitos de trabalho diário, aproveitar da melhor maneira possível todos os projetos existentes na escola e, principalmente levar os alunos a uma postura de trabalho e confiança nesse trabalho” (PM-Não-TEIP-E9).

A extensão do programa curricular da disciplina é também apontado como um constrangimento ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem. Este aspeto é referido por uma professora de Português que considera que conseguir manter a atenção dos alunos nas aulas é uma opção positiva:

O programa de Português é muito extenso e muito difícil para eles e o que é certo é que não podemos andar a facilitar, porque depois na avaliação externa a coisa descamba. Assim procuro fazer com que eles estejam atentos nas aulas que já é meio caminho andado e como disse procuro também prestar mais atenção e apoio aos mais fraquitos (PP-Não-TEIP-E6)

É do conhecimento comum que uma parte considerável dos alunos não gosta da disciplina de Matemática, sendo esta considerada a disciplina em que os alunos apresentam mais dificuldades no ensino básico e secundário. Sabe-se também que, muitos alunos na altura de decidirem o curso que querem seguir, não o escolhem em função da sua vocação, antes optam por cursos que não tenham Matemática no seu plano curricular. Uma estratégia apontada é fazer com que os alunos gostem da disciplina para se tornarem autónomos, segundo a professora de Matemática:

Começo sempre por ensinar a gostar da disciplina e para tal sempre que introduzo um tema novo dou sempre um pouco de história da matemática. Depois a escolha de atividades a serem aplicadas que ajudem o aluno a aprender pela descoberta e, sempre que possível,

que as mesmas estejam interligadas com a vida real. O reforço positivo é essencial, incutir autoconfiança nos alunos é fundamental e, por fim, ajudar os alunos a serem autônomos na realização dos trabalhos (PM-Não-TEIP-E9).

O trabalho sistemático é também uma estratégia mencionada pelos docentes. Pensamos, também, que esta será muito favorável à aprendizagem dos alunos. Uma professora de Matemática refere-o como muito necessário ao sucesso dos alunos, como podemos perceber no seu discurso:

no caso da minha disciplina, Matemática, costumo dizer que é necessário muito exercício de musculação e braçal, ou seja, a Matemática entende-se e não se decora, no entanto é sempre necessário muito trabalho para que o entendimento seja efetivo. O sucesso está, na maioria das vezes, no conseguir que os alunos trabalhem diariamente, estabelecendo uma rotina de trabalho que lhes facilite uma maior aproximação com a Matemática (PM-Não-TEIP-E9).

Outra estratégia invocada pelos professores é a promoção do autoconceito. Esta estratégia pode ser potenciadora de sucesso académico, porque muitas das vezes os alunos não são capazes de aprender porque não acreditam neles próprios. Assim, uma professora de Matemática de uma escola TEIP refere que é importante fazê-los acreditar de que “são capazes... podem não ser capazes de aprender tudo o que consta do programa, mas se aprenderem o essencial já é muito bom, tratando-se de uma população de alunos com um nível cognitivo muito baixo” (PM-TEIP-E7). Acrescenta ainda, que esta estratégia surtiu um efeito positivo nos alunos ao ponto de ter assistido a sucessos inesperados e, mais uma vez, é associado o sucesso académico à melhoria do comportamento dos alunos. Esta docente refere que:

Muitos deles nunca na vida tinham tirado positiva a matemática e comigo tiraram positiva sem facilitismos da minha parte. Claro... ficaram maravilhados e foi uma forma de aumentarem a autoestima e ganharem mais vontade de se aplicarem ao estudo. Atualmente já estão num grau aceitável quer a nível de comportamento quer nas notas (PM-TEIP-E7).

Em relação às estratégias de ensino-aprendizagem não há diferenças consideráveis nas opiniões dos profissionais em função da tipologia de escola. Verifica-se um discurso assente na diferenciação pedagógica, tutoria por pares, motivação dos alunos, reforço positivo, apoio individualizado e autonomia como estratégias privilegiadas.

6.2.2.5. A componente relacional/emocional

A componente relacional/emocional é valorizada por todos os profissionais das escolas TEIP e Não-TEIP. Para eles é a mais importante para potenciar o sucesso dos alunos. O Diretor de uma escola Não-TEIP atribui a esta categoria uma relevância máxima, referindo-se também ao desafio que é gerir relações humanas, tal como ilustra o seu testemunho:

Máxima relevância claro... É desafiante não é fácil mas foi o que

mais me atraiu nisto de ser diretor foi precisamente essa parte do achar que eu era capaz de gerir as relações humanas e a minha aposta é sempre desse lado (OG-Não-TEIP-E2).

Por seu lado, os professores acrescentam a importância da *empatia* que se cria entre eles e os seus alunos e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. A questão da empatia é referida por diversos profissionais numa relação direta com a melhoria das aprendizagens e do comportamento dos alunos, “quanto mais empatia os alunos criarem com os professores melhor aprendem e melhor se comportam” (PP-Não-TEIP-E5) e da valorização que estes lhe atribuem, principalmente quando sentem que há quem se interesse por eles e que os ajudam:

Sem empatia é difícil trabalhar. Os alunos têm de sentir que os professores gostam deles e estão ali para os ajudar e quando ralham é para o bem deles. Aliás digo-lhes isso muitas vezes que se ralho é porque me preocupo com eles. Eu tenho uma boa relação com os meus alunos e gosto deles e procuro fazer com que eles também gostem de mim. Lembro-me quando estudava se não gostasse do professor lá se ia a matéria... pronto também não gostava da disciplina. Então procuro criar com eles alguns laços para que tudo corra bem (PP-Não-TEIP-E6).

Esta opinião vai de encontro ao que a nossa experiência nos tem mostrado, ou seja, uma grande parte dos alunos não gosta da disciplina se não criar uma relação empática com os professores. Por outro lado, há também a referência a que um elevado conhecimento académico não faz um bom profissional se essa sabedoria não for complementada com a componente relacional/emocional. A ausência de empatia nos profissionais de educação pode ter um efeito perverso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta opinião está bem patente no registo de um técnico especializado que diz que “um docente pode ser teoricamente bem preparado ou um psicólogo tecnicamente cinco estrelas mas se falham o envolvimento e o suporte emocional aos miúdos não conseguem fazer nada, quase nada (TE-Não-TEIP-E14).

O elemento da direção de uma escola TEIP atribui muita importância a esta categoria, não apenas com os alunos mas entre toda a comunidade educativa, dizendo que “a questão relacional é muito importante quer entre profissionais quer com os alunos” (OG-TEIP-E1). Este considera também que o envolvimento emocional é um fator de desgaste para os profissionais porque “quem mais se envolve emocionalmente mais sofre e consequentemente mais se desgasta. Viver em demasia os problemas dos alunos também é cansativo” (OG-TEIP-E1).

Uma docente considera que os afetos dos professores podem ser uma compensação para os alunos que não têm afeto na família (PP-TEIP-E3). Uma outra professora também de Português apresenta um registo que vai neste sentido e refere que “nem sempre é fácil, mas a parte emotiva é muito importante e deveria haver um acompanhamento muito mais dedicado e mais presente, porque num contexto de uma escola TEIP temos alunos que maioritariamente vêm de famílias desestruturadas” (PP-TEIP-E4).

A relação afetiva que os professores criam com os seus alunos extravasa os portões da escola, tal como podemos perceber no registo de uma professora de Matemática de uma escola TEIP que diz:

nós sabemos os problemas destes miúdos e acabamos por

reconhecer que a vida deles familiar não é fácil e eles arrastam esses problemas para a escola e muitas vezes acabamos por desculpar muita coisa devido a essa situação. Acabamos por os ouvir e a maioria das vezes vamos para casa carregados com todo o trabalho burocrático numa pasta e com os problemas dos alunos no coração... é uma carga muito pesada e que também nos faz sofrer (PM-TEIP-E7).

Também neste sentido de falta de afetos na família e da influência da componente relacional na melhoria dos resultados comportamentais, outra professora diz o seguinte:

Tenho muitos que manifestam amizade por mim e mesmo os mais mal comportados também têm essas manifestações de afeto e empatia. Eles também não podem dar o que nunca ninguém lhes deu e como são miúdos muitas das vezes negligenciados pelas próprias famílias é evidente que são rudes. Mas se mostrarmos amizade por eles, são uns “porreirões” cá fora... o problema é mantê-los 90 minutos numa sala de aula a aprender matemática. Depois há também aqueles que se nota que ficam felizes se a gente lhes der atenção e até vão melhorando as atitudes (PM-TEIP-E8).

A componente relacional/emocional é muito associada ao trabalho dos técnicos especializados e este aspeto é referido pelos professores que dizem que os técnicos que acompanham os alunos têm um papel fundamental, que se envolvem com eles e que são excelentes profissionais, “embora muitas vezes não tenham tempo para eles, para conversar com eles individualmente, porque a direção atribui-lhes outras tarefas principalmente na realização de atividades para mostrar que a escola faz” (PM-TEIP-E8). Esta opinião é partilhada por outra docente que também diz que os técnicos apoiam os alunos, “mas por vezes ficam muito aquém da perspetiva e do esperado pelo aluno [por não poderem] estar presentes para fazerem outros trabalhos só para o show-off dos relatórios para que a escola seja reconhecida como escola de boas práticas” (PP-TEIP-E4).

Por outro lado, os técnicos confirmam essa sua competência, embora considerem que, se esta componente não for gerida com alguma prudência, pode ter efeitos nefastos. O psicólogo de uma escola TEIP refere o seguinte:

Para mim é muito fácil de fazer porque sou psicólogo... a componente relacional e afetiva é fundamental em qualquer desempenho de qualquer profissão. Contudo, estou treinado para usar esta componente em favor da resolução das questões por isso não é possível demarcar da nossa componente afetiva, mas é possível usá-la a favor da organização e da resolução de qualquer conflito e do trabalho que tem de se desenvolver... a aprendizagem é um processo que não se pode nunca dissociar da componente afetiva... nunca, e uma escola tem de ter isso muito presente. De outra forma se os professores e os técnicos não souberem trabalhar adequadamente deixamos que a componente afetiva em vez de ser uma mais-valia se transforme num problema (TE-TEIP-E12).

A componente relacional/emocional é altamente valorizada por todos os profissionais, embora se note que os profissionais das escolas TEIP revelam uma entrega

mais efetiva, por estarem perante problemáticas sociais que os sensibilizam. Esta simetria de registos faz-nos acreditar que ser docente não tem a ver com as escolas, mas sim com o seu sentido de profissionalidade. Ser professor é implicar-se no processo de ensino-aprendizagem e envolver-se emocionalmente com os alunos, independentemente das escolas onde se exerce funções.

6.2.2.6. Diferenças percebidas entre as escolas TEIP e Não-TEIP

As diferenças percebidas pelos profissionais entre as escolas TEIP e Não-TEIP foram analisadas nas vertentes sociais, profissionais e de efeitos em todos os atores educativos que consideramos neste estudo. Assim, procuramos perceber o sentido que é dado a escola ao nível do clima que lá se vive, dos pontos fortes e dos constrangimentos. Por outro lado, é algumas vezes referido em estudos, o “efeito professor-TEIP” pelas funções diversificadas de que são incumbidos quando trabalham nessas escolas. Não de somenos importância é compreender a visão dos profissionais em relação ao efeito no desenvolvimento global dos alunos que as frequentam. Tentamos também neste ponto explorar o balanço que é feito pelos atores educativos sobre a implementação do Programa TEIP.

O *clima de escola* é referido pelos professores de formas diferenciadas e não o associam ao facto de uma escolar ser ou não ser TEIP, mas a outros fatores, como por exemplo à forma como se trabalha a cidadania, aos estilos educativos dos professores, às dinâmicas da própria escola e à cultura de escola.

Em relação ao desenvolvimento da *cidadania*, os profissionais das escolas Não-TEIP referem que esta é “fortemente trabalhada, há projetos e os alunos participam e aprendem muito com isso. Aprendem a participar, a respeitar os outros, cada um à sua maneira, mas no global respeitam também o ambiente e participam em projetos de solidariedade” (PP-Não-TEIP-E6). Por outro lado, consideram que a escola “tem um bom clima e os alunos vão-se habituando a mantê-lo. É muito boa esta escola a esse nível” (PP-Não-TEIP-E6).

Os *estilos educativos dos professores* são apontados por uma docente de uma escola Não-TEIP como um fator preponderante na forma de estar dos alunos. Segundo a sua opinião, esta está “sem dúvida, interligada com os estilos educativos dos seus professores, onde se percebe que o estilo de autoridade apoiante e diretiva lhes proporciona mais competências para se integrarem e não se sentirem excluídos na sua própria escola” (PM-Não-TEIP-E9). Alegando também que esta correlação se verifica da mesma forma em relação à cidadania.

Os profissionais das escolas TEIP, na sua maioria, consideram que o clima de escola não tem a ver com o TEIP, mas que depende da escola. Podemos confirmar esta opinião em todos os registos, que apresentamos a seguir. Começando por um elemento da direção podemos perceber esta diferenciação:

Penso que estas questões não terão muito a ver com TEIP, mas sim depende da escola, tem a ver com as dinâmicas das escolas. Já trabalhei em várias escolas e numas as dinâmicas não permitiam situações que provocassem mau clima de escola o que fazia com que as questões de socialização fossem positivas e as práticas de cidadania por sua vez também o eram... Noutras escolas as práticas eram outras e os alunos não se sentiam punidos pelos disparates que faziam quer no recreio, quer na sala de aula e é evidente que, se houver permissividade, o clima de escola torna-se muito pesado (OG-TEIP-E1).

Esta opinião é partilhada por outros profissionais, com outras funções na escola, o que diz uma docente é que “não há diferentes formas de estar por causa da escola ser ou não ser TEIP. O que há é grandes diferenças na forma de estar tanto dos professores como dos alunos de escola para escola que têm a ver com a cultura de escola” (PM-TEIP-E7). No mesmo sentido um técnico especializado refere que “todas essas questões são variáveis de escola para escola” (TE-TEIP-E11).

São também abordadas as práticas familiares como influentes no clima criado pelos alunos e a sua reprodução na sociedade, assim como a influência do tipo de socialização que é feita: “A familiar é para esquecer, a escolar é do pior e, claro, são os que causam mais problemas e que o provocam o pior clima de escola” (PM-TEIP-E8).

Se para uns profissionais a sua escola se pauta por um mau clima e má socialização, para outros a representação é diferente. Podemos constatar esta situação no testemunho de uma professora que diz “situações de conflito vivi muitas, porque já estive também em outras escolas TEIP, até mais acentuadas do que esta. Apesar desta escola ter também problemas de indisciplina nunca chegou ao patamar de outras escolas” (PP-TEIP-E4). Por isso, a forma como cada profissional sente a escola depende também das suas experiências e vivências anteriores ao longo do seu percurso laboral.

Para o Diretor de uma escola Não-TEIP, “as escolas que integraram a rede TEIP são escolas que têm outro tipo de apoios e que aprenderam, de forma mais ou menos obrigada, mais cedo a lidar com contratualizações e objetivos” (OG-Não-TEIP-E2).

Há também testemunhos que referem que as diferenças se focam nos estilos de liderança e não na tipologia de escola, tal como refere um elemento da direção de uma escola TEIP, que diz o seguinte: “já trabalhei em ambas e conheço diferentes realidades. Conheço outras realidades TEIP em que as pessoas não são tão pressionadas, têm outra forma de se organizar ... penso que este aspeto tem muito a ver com as lideranças” (OG-TEIP-E1). Esta opinião é partilhada por uma professora entrevistada que refere “eu já estive noutra escola TEIP onde não se passava nada disto. Portanto não tem a ver com ser ou não ser TEIP, mas sim com o estilo de liderança que se pratica” (PM-TEIP-E7).

Por outro lado, há profissionais que dizem que não há diferenças, em termos do sentido que dão à escola, enquanto pedagogos. É exemplo disso o testemunho de uma professora entrevistada:

hoje em dia não vejo grande diferença... apenas diferença financeira... só nos recursos e apoios... Já estive em escolas TEIP e não vejo grande diferença. Acho que as escolas Não-TEIP ficam a perder, nós somos professores iguais no TEIP e fora do TEIP. Eu dou as aulas exatamente da mesma forma e envolvo-me exatamente da mesma forma nas atividades, não sinto diferença entre TEIP e Não-TEIP nas práticas pedagógicas. Há escolas que não são TEIP e que funcionam bem melhor do que as TEIP, sem ser preciso mostrar o trabalho, mas o que é certo é que os resultados são bem melhores e é aí que se vê o trabalho dos professores (PP-TEIP-E4).

Em relação às escolas Não-TEIP o que é referido é que não há tanta pressão burocrática sobre os profissionais (PP-Não-TEIP-E5, PP-TEIP-E3, PP-TEIP-E4, TE-TEIP-E11). Um testemunho muito importante, na nossa opinião, é o de uma professora com experiência profissional nas duas tipologias de escola que refere que:

no caso das Não-TEIP, tem de haver uma melhor gestão dos recursos para se poder pôr em prática projetos que vão de encontro a uma melhoria e a um sucesso que se pretende, o que se entende que são projetos mais bem pensados e mais reais. Os resultados obtidos são mais reais, pois vão de encontro a factos concretos quando estes são o que realmente acontece e não aquilo que gostaríamos que acontecesse... Nos TEIP há sempre recursos e, nem sempre são de boa qualidade ou pensados para os alunos (PM-Não-TEIP-E9).

Este registo fez-nos refletir sobre a fiabilidade do excesso de projetos das escolas TEIP porque, tal como refere a professora, a quantidade muitas vezes não melhora, mas sim a qualidade dos projetos e dos intervenientes, assim como a gestão que deles é feita.

A questão do *estigma* é também referido por alguns entrevistados num discurso bem explícito quando referem que “os maus alunos ficam no TEIP e os outros vão para a outra escola (OG-TEIP-E1) e que “algumas escolas parecem empurrar determinados alunos para fora... mas não sei se é por as escolas TEIP terem equipas técnicas a trabalhar consigo (...) são vistas pelas próprias instituições de reinserção social (...) às vezes temos alunos que poderiam ter sido abraçados” [pelas escolas Não-TEIP] (TE-TEIP-E11). Este estereótipo é bem explícito nos testemunhos dos profissionais das escolas TEIP. Os registos falam por si:

- o que eu acho é que todas as escolas deviam funcionar da mesma forma e não haver esta etiquetagem. Sinceramente eu provavelmente faria o mesmo porque o ambiente não é dos melhores (em relação aos pais tirarem os filhos das escolas TEIP). Passa-se esta ideia para a sociedade, mesmo na comunicação social, e é claro os pais mais informados, assim que os filhos fazem o 2.º ciclo, porque não há outra escola de 2.º ciclo aqui, tiram-nos desta escola para a outra (OG-TEIP-E1);

- realmente no 3.º ciclo nesta escola há muito insucesso porque também nem os alunos melhores nem os pais querem que eles fiquem... fazem o 2.º ciclo porque não há aqui outra escola e no 3.º ciclo vão para outra escola, não querem continuar nesta... (PM-TEIP-E7);

- o nosso agrupamento tem esta característica que às vezes até brincamos com isso. . . e costumamos dizer aqueles alunos que os outros agrupamentos não querem vêm para o nosso (TE-TEIP-E11);

- os alunos com mais habilidades sociais e melhor desempenho académico, acabam por transitar de escola, vão para a escola Não-TEIP, ficando os alunos com mais dificuldades nas diversas áreas, o que não é estimulante, nem propício a um bom clima de escola e de uma cidadania ativa e positiva (TE-TEIP-E13).

Esta é a imagem generalizada sobre as escolas TEIP bem patente nos resultados dos questionários que fizemos aos alunos e na análise documental apresentada anteriormente.

Os *pontos fortes* são referidos por todos os profissionais independentemente da tipologia de escola. Assim, a maioria dos profissionais considera como muito satisfatórias, apesar dos constrangimentos, todas as conquistas dos seus alunos para terem

sucesso. Para os profissionais de educação é muito visível o seu foco no aluno e na importância do seu sucesso e da sua evolução. Aliás, no decurso das entrevistas foi notória a linguagem não-verbal em cada mudança de postura física e expressiva dos profissionais, que nas questões anteriores manifestavam alguma tensão, mas ao falar dos seus alunos, da sua evolução, dos episódios de sucesso surgia um “brilhozinho” nos olhos, tendo havido alguns a quem lhes saltou uma lágrima. Alguns referiram que não foram muitos os casos, mas qualquer avanço no sucesso dos alunos é motivo para satisfação enquanto profissionais e enquanto pessoas.

O Diretor de uma das escolas Não-TEIP, considera gratificante criar oportunidades aos alunos que de outra forma eles não as teriam, como por exemplo proporcionar-lhes viagens em datas importantes e inesquecíveis para o aluno. Por isso aponta como uma enorme satisfação:

tudo aquilo que conseguimos fazer com os alunos que de outra forma eles não teriam acesso. Por exemplo, levar um aluno a fazer 18 anos na Polónia com os projetos que conseguimos fazer. De outra forma ele nunca iria. Estar sentado ao lado de um aluno que quando o avião levanta começa a gritar: “oh my God oh my God o que está a acontecer?” Portanto, a mais-valia que a escola consegue ser para esses alunos é a minha maior satisfação (OG-Não-TEIP-E2).

O testemunho dos professores foca-se mais no sucesso académico dos alunos, nomeadamente, o que se consegue com as estratégias de melhoria, tal como podemos verificar nos testemunhos: “O sucesso que decorre da tutoria por pares que tem feito alguns milagres com os alunos mais fracos. As satisfações são muitas, principalmente quando os alunos correspondem ao que se espera deles... serem alunos bons ou razoáveis (PP-Não-TEIP-E5).

Outra docente refere também como ponto alto do seu trabalho a forma como incentiva os alunos e lhes eleva o autoconceito académico, e diz que:

As satisfações prendem-se sempre com o sucesso dos alunos e, claro, cada vez que um aluno eleva os seus resultados para mim é uma grande satisfação e procuro fazer com que o aluno o sinta ou seja mostro-lhe que fiquei feliz. Eles também se sentem felizes quando brilham. Quando acontece o contrário, eles baixam, eu não lhes defraudo as expectativas e tento fazê-los perceber que eles são capazes e se se esforçarem vão conseguir e muitas vezes conseguem. Toda a vida houve muito bons, bons, médios e fracos mas nós professores tentamos sempre que os mais fracos desenvolvam. Também sabemos que muitos são bons porque os pais têm possibilidades de pagar centros de explicações e os que não têm até podem ser mais inteligentes mas não são tão acompanhados. E isso acontece muitas vezes há miúdos muito inteligentes mas que nunca foram valorizados nem estimulados e ninguém se importou com eles (PP-Não-TEIP-E6).

Este testemunho aponta para um aspeto extremamente relevante e ilustrador das desigualdades em educação. Sempre refletimos sobre esta questão. Há alunos que se perdem por não serem orientados, no entanto, revelam níveis cognitivos, algumas vezes acima da média esperada para a sua idade. Esses alunos como são de classes desfavorecidas não são valorizados pela própria escola e, neste caso, também se

comprova a profecia que se autorrealiza.

Uma professora de uma escola Não-TEIP atribui também satisfação pela forma como a escola funciona e pela relação que a direção mantém com os profissionais e refere que a satisfação no seu trabalho também se deve às condições de trabalho, quando diz:

Nesta escola não sinto dificuldades em trabalhar. Trabalha-se bem. Há muito respeito por todos, desde os alunos aos funcionários, ... é muito bom e cria um bom ambiente que nem custa vir para a escola. Claro que a nossa profissão é desgastante mas está-se bem. A Direção da escola é excelente. Sentimo-nos apoiados e, se manifestamos alguma frustração, o diretor procura resolver com muita humanidade e é uma pessoa muito empática e um defensor dos professores. Ele respeita e o exemplo dele tem de ser seguido por todos (PP-Não-TEIP-E6).

O discurso dos técnicos da escola Não-TEIP e também direcionado para a sua relação com os alunos e pela forma como conseguem criar empatia com eles. Assim, um psicólogo refere:

A minha grande satisfação pessoal surge quando são os próprios alunos a pedir consulta, porque já me conhecem e sabem que podem confiar. E quando vão verbalizando isso mesmo, que o SPO é um “sítio bom” na escola, onde podem falar à vontade, são aceites, ninguém os julga. É muito bom sentir que posso ser “porto seguro” para miúdos que muitas vezes têm vidas tramadas, vidas com as quais muitos adultos não conseguiriam lidar (TE-Não-TEIP-E14)

Outro psicólogo associa o seu sucesso e satisfação, não só à sua relação com os alunos, mas também ao trabalho colaborativo com os professores e ao facto da sua intervenção ser reconhecida por estes e pelas famílias dos alunos:

Além de todo o trabalho com os professores, que acabam por assumir uma postura colaborante, e que de alguma forma têm reconhecido o meu trabalho como uma mais valia para o Agrupamento, há um lado que para mim é muito gratificante que tem que ver com o feedback que as famílias me dão em termos do trabalho com os miúdos. O poder acompanhar os miúdos na transição de ciclo. Por exemplo chego a uma escola e os miúdos recebem-me de abraço e se for no 1.º ciclo então eu vejo-me aflito para chegar ao gabinete porque ao entrar na sala eu tenho sempre meia dúzia pendurados em cima de mim e isso é muito gratificante eu ter esse feedback por parte dos pequenitos (TE-Não-TEIP-E15).

A diferença nos discursos dos professores das escolas TEIP, em relação aos pontos fortes no seu trabalho, assentam em aspetos mais associados a um sucesso dos alunos mais moderado e também à evolução das próprias famílias. Mais uma vez estes testemunhos se referem ao fator social. O elemento da direção de uma escola TEIP refere também que um dos pontos fortes é a sua valorização enquanto pessoa e enquanto profissional, tal como podemos notar no seu testemunho:

As satisfações, para além do enriquecimento ao nível da experiência

pessoal e profissional, passam pela forma que vemos alguns dos alunos e famílias a evoluírem... É certo que não são muitos, mas já é alguma coisa. Os mediadores que fazem um trabalho muito profícuo nesse sentido (comunicação escola-família) (OG-TEIP-E1).

Um a professora de uma escola TEIP, para além do sucesso dos alunos enquanto pessoas e a sua contribuição para os tornar bons cidadãos, refere como algo positivo a relação com os colegas:

Apesar disso, o melhor da escola ainda são os alunos e alguns colegas. Ver alunos que nos passaram pelas mãos a singrarem na vida com sucesso, a serem bons cidadãos e boas pessoas. Saber que contribuímos para que ele ou ela se tornassem pessoas de bem. Ainda o facto de nos cruzarmos com colegas de quem nos tornamos amigos para a vida. É gratificante (TEIP PP-TEIP-E3).

A questão da amizade é muitas vezes referida pelos professores, o que denota uma preocupação em criar estratégias de aproximação aos alunos, elevando as suas expectativas, mesmo fora dos tempos letivos e com intervenção a nível pessoal em detrimento do profissional, tal como podemos perceber no discurso seguinte:

A atividade que criei com os meus alunos aqui. Tenho um grupo de jovens meninas do 9.º ano que efetivamente... espero eu... irei acompanhar ao longo da minha vida e das delas também. Elas vão passar para o 10.º ano, meninas com um nível social muito baixo, mas com alguma dificuldade geriram. Por exemplo, algumas atividades culturais no Porto. Elas foram por iniciativa própria ter comigo à estação e fizemos a visita à Cidade de cultura geral. A partir daí criou-se uma amizade, embora na sala de aula sejam alunas como as outras, mas fora da sala de aula são meninas que me tocaram pela sua simplicidade e humildade, mas ao mesmo tempo vontade de aprender... Eu acho que isso é importante (PP-TEIP-E4).

A professora de matemática põe em causa as expectativas existentes sobre os alunos, e valoriza como ponto forte no seu trabalho a evolução destes, nos de sucessos inesperados, ao longo do ano. Por outro lado, refere a importância de intervir ao nível do autoconceito académico dos alunos, como fator de melhoria no seu desempenho. No entanto, acrescenta o que, na nossa opinião, todos os docentes pretendem, que é trabalhar com alunos que gostam de aprender:

De resto gosto imenso de trabalhar com os meus alunos, independentemente das dificuldades que eles apresentam. Gosto do que faço e faço-o com muito profissionalismo e dedicação. Para além disso gosto de trabalhar com este tipo de alunos, porque quando comparo o que eles são no princípio do ano e como acabam o ano fico muito orgulhosa de mim e deles. E também foi bom perceber que havia alunos que nunca ninguém imaginava que eles fossem capazes de aprender a fazer uma equação e eles hoje sabem e isso é gratificante. E mais do que eu acreditar neles foi o facto de eles próprios passarem a acreditar que são capazes. Fiz grandes amizades nesta escola com alunos e colegas. Mas na verdade tenho

muitas saudades de trabalhar com alunos que têm vontade de aprender e que gostam do trabalho escolar (PM-TEIP-E7).

Os técnicos especializados, tal como está inerente às suas funções, focalizam os discursos na sua intervenção ao trabalho mais de natureza social, referindo que “a maior satisfação que se pode retirar deste tipo de trabalho, não é tanto o trabalho típico de psicologia, o meu trabalho está muito centrado na questão social e económica (TE-TEIP-E11). Referem-se também à importância dos projetos como contributo para o sucesso dos alunos e para a promoção da participação da comunidade escolar e dos pais, ao dizer que “a criação de projetos novos com uma adesão muito significativa é um dos maiores fatores reguladores do trabalho, quando as pessoas se envolvem nos projetos que são propostos pela psicologia (TE-TEIP-E12).

Esta questão pode ser percebida em dois sentidos. Primeiro, porque a intervenção dos técnicos é uma intervenção valorativa nestes contextos. Segundo, porque os projetos previstos no Plano Anual de Atividades é que justificam as suas contratações e que lhes garantem empregos, embora instável, mas que vão mantendo ano a ano.

Os *constrangimentos*, para os profissionais das escolas Não-TEIP prendem-se com a falta de apoio da Tutela, as más condições de trabalho (instalações, tecnologias), a ausência de acompanhamento familiar e a realização dos trabalhos de casa dos alunos de famílias mais laxistas e o excessivo número de alunos.

Os profissionais das escolas TEIP, para além do que temos vindo a frisar anteriormente, referem o excesso de casos problemáticos, a contratualização tardia dos recursos TEIP e acrescentam as questões da tutela da mesma forma que o referiu o diretor de uma escola Não-TEIP. Por isso, em relação à “autonomia relativa” que é dada às escolas pelo Ministério e que é sentida a nível nacional, não nos parece que os constrangimentos sentidos pelos profissionais variem muito em função da tipologia de escolas.

O “efeito professor TEIP” é manifesto em todos os registos, nos quais, implícita ou explicitamente, referem que existe muita insatisfação dos docentes, pelo excesso de trabalho, pelo trabalho mais social do que pedagógico, pela pressão por parte das lideranças, pela falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e pela desvalorização do seu estatuto. Todos estes fatores são associados ao desgaste psicológico e físico que provoca revolta, desânimo e apatia, verificando-se uma fuga aos TEIP por parte dos professores. Este cenário é testemunhado por uma docente de uma escola Não-TEIP que diz o seguinte:

Eu já trabalhei numa escola TEIP e, para ser sincera, logo que pude concorrer pus em primeiro lugar as escolas não TEIP, mesmo que fossem mais longe de casa. Mas não sou só eu... a maioria dos meus colegas fogem das escolas TEIP... e todos se queixam do mesmo... Quer dizer eu tanto sou professora num lado como no outro mas na escola TEIP onde estive, e é só dessa que posso falar, tinha uma sobrecarga de trabalho burocrático que me deixava tão exausta que às vezes os alunos acabavam por não ter tanto a minha atenção porque a minha cabeça já não dava para tanto. Muitas reuniões muitos relatórios muita pressão muita exigência que não correspondia à realidade... ou seja tinha de dar notas para mostrar resultados (PP-Não-TEIP-E6).

Este refere também que os docentes, para além de profissionais de educação, têm de assumir outros papéis na escola. Em relação ao “efeito professor-TEIP” diz que o:

excesso de trabalho provoca um desgaste e um cansaço muitas vezes difícil de controlar. Ser professor nestas escolas não é fácil, porque muitas vezes temos de fazer o papel da família e temos um papel muito social e há muitos professores que preferem a relação apenas pedagógica, pelo desgaste que provoca a resolução de tantos problemas juntos... os do insucesso académico mais os do insucesso comportamental e social (OG-TEIP-E1).

Por outro lado, a opinião de um profissional converge com a nossa, no sentido de que o mal-estar docente acaba, inevitavelmente, por ter influência na qualidade do sucesso dos alunos:

Os professores descontentes não fazem os alunos felizes e alunos infelizes em casa e infelizes na escola provavelmente não terão muito sucesso, nem académico nem na sua formação global. Levo para casa os problemas e depois nem durmo a tentar arranjar uma solução. É muito desgastante porque são muitos (problemas) e alguns muito graves (OG-TEIP-E1).

Uma professora de uma das escolas TEIP, para além dos aspetos atrás referidos, mostra uma certa insatisfação em relação à Tutela e às lideranças, à sua falta de cientificidade e à necessidade dos profissionais de educação terem outros trabalhos complementares que lhes permitam fazer face às despesas, dado que as remunerações em Portugal são baixas:

Em primeiro lugar o desgaste provocado nestas escolas e o trabalho social que muitas vezes temos de fazer de pais, de amigos, de assistentes sociais, de psicólogos e de professores, para além da pressão da direção que sentimos no nosso quotidiano escolar. A falta de reconhecimento e de valorização do trabalho desenvolvido, associados a uma falta de qualidade pessoal e científica dos representantes do Ministério da Educação e de alguns diretores de escolas, que, por não terem experiência no terreno, limitam-se a “bombardear” as escolas com “inovações”, sendo que a maior parte delas não tem retorno em termos de exequibilidade. A falta de respeito que os diferentes Ministérios de Educação têm demonstrado pelos professores e pelo seu trabalho. Lamento que as escolas sejam geridas como empresas e que esteja a ser adulterado o propósito para o qual foram criadas. E a propósito disso, os ordenados baixos que os professores auferem, que muitas vezes os obrigam a ter outros trabalhos extraescola em simultâneo com a profissão de professor.

Se evocarmos as notícias, dos últimos anos em Portugal, esta situação também é sentida pelos docentes de outras escolas do país. O que tem sido noticiado é a existência de vários estudos que revelam que mais de metade dos professores portugueses apresenta sinais “preocupantes” de exaustão emocional. Poderemos pensar que este não será tanto um problema dos TEIP, mas sim um problema de desajustamento das políticas educativas e da desvalorização que é dada pelo Governo aos profissionais de educação. Contudo, a

opinião de uma professora de uma escola Não-TEIP, pode pôr em foco que este problema está mais associado aos TEIP e que é partilhado por vários profissionais:

Penso que nas escolas TEIP há mais facilitismo para os alunos e muito mais trabalho para os professores. Tenho colegas que trabalham em escolas TEIP e que vivem em permanente stress e cansaço porque têm um trabalho burocrático que lhes rouba tempo para tudo o resto, nomeadamente para a sua vida social e familiar. Há colegas que depois de trabalhar nas escolas TEIP ficam colocadas nesta escola e até se acham perdidas por não terem de fazer tanta papelada e sentem-se aqui muito mais dedicadas aos alunos porque o seu tempo é apenas para pensar no trabalho direto com eles (PP-Não-TEIP-E5).

A *descontinuidade dos apoios* que os alunos têm nas escolas TEIP quando transitam para as escolas Não-TEIP é assumido e referido como um aspeto negativo por todos os participantes nas entrevistas, exceto pelo Diretor de uma escola Não-TEIP que diz:

eu não quero acreditar que essa mudança fosse significativa do ponto de vista daquilo que é a perceção do aluno eventualmente não terá dois psicólogos a quem possa recorrer, terá só um, terá que se aguentar terá de ter paciência porque há lista de espera ... de resto não me parece (OG-Não-TEIP-E2).

O elemento do órgão de gestão de uma escola TEIP refere que este seria um bom tema de estudo (OG-TEIP-E1) e nós estamos plenamente de acordo com esta opinião, tendo em conta que já que as descontinuidades podem potenciar as fragilidades dos alunos que ao transitarem de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP perdem os apoios.

Em relação a esta descontinuidade, este participante faz uma analogia com algum sentido, quando diz que:

deve ser o mesmo impacto de quando vivemos numa casa cheia de família e amigos a quem podemos recorrer e de repente emigramos e não temos a quem recorrer no momento dos problemas... deve ser um impacto deste género... temos tudo e depois toca a desenrascar porque já não temos quem faça por nós... deve ser mais ou menos isto (OG-TEIP-E1).

Em relação aos *resultados do programa* são considerados positivos, tanto pelos participantes de escolas TEIP como Não-TEIP, pelos recursos de apoio oferecidos e pelas respostas para os alunos mais fracos. Contudo, consideram que, para os restantes alunos, não traz benefício nenhum. Também são referidos muitos aspetos negativos, tal como retratam os seguintes registos:

- só serve para ajudar aos alunos com mais dificultades, mas não para os ditos “normais”:

penso que, para os alunos de percurso regular, não ajuda nada... para os mais fracos pode ser uma forma de eles fazerem a escolaridade, vão passando e pronto... mas em termos de ganhos não me parece

que os tenham porque acabam por não focar preparados para a responsabilidade da vida. (PP-Não-TEIP-E5);

- o excessivo poder que é dado às direções:

não considero este Programa a melhor solução, pois acredito que nos moldes em que está escrito, o excessivo poder que se dá às Direções não deixa o programa em si florescer..., nem sempre é conjeturável que as mudanças positivas possam ser expressivas pelo que não surpreende a continuação dos maus resultados dos alunos e os problemas de comportamento. (PM-Não-TEIP-E9);

- a concentração de situações problemáticas:

há mais recursos mas também há mais problemas... ou seja se fizéssemos uma análise sem ter de haver relatórios a mostrar sucesso contratualizado os aspetos negativos se calhar sobrepunham-se aos positivos (OG-TEIP-E1);

- o inflacionamento dos resultados:

só lamento que os nossos superiores não estejam atentos ao mal que estão a fazer ao futuro deste país (...) considero um fracasso total. Não se respeita a verdade dos factos, os alunos andam a ser enganados com sucessos escolares que não deviam ter e não saem preparados para a vida. Parece-me que é apenas uma forma de enriquecimento de alguns responsáveis e um paliativo para futuros males (PP-TEIP-E3).

A opinião destes profissionais parece contrariar alguns aspetos explícitos nos relatórios analisados anteriormente, mas, por outro lado, vão de encontro a diversos estudos realizados, nomeadamente aos que apontam para o longo caminho que ainda há a percorrer para que as escolas que participam no programa TEIP tenham um bom funcionamento.

6.2.3. Dos alunos

Num estudo de Santiago (1996) constatou-se que as representações que os alunos têm da escola dependem de três fatores: das informações que a família tem sobre a escola e do modo como a transmite aos filhos; da fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra; do nível socioeconómico do agregado familiar. À medida que os alunos vão avançando na idade, assiste-se a um maior distanciamento face às representações determinadas pelo meio familiar e até social. A escola passará a assumir esse papel, uma vez que, a seguir à família, ela constitui o meio institucional mais próximo e mais envolvente (Alves-Pinto, 1995, p. 142).

Há também outros trabalhos que apontam para o facto das representações que os alunos (re)criam da escola e dos aspetos com ela relacionados (sucesso, insucesso, papel do professor, relação professor/aluno, etc.) serem influenciadas pela sua origem social.

Assim, no estudo de Mollo–Bouvier (1985) conclui-se que, relativamente aos alunos de meios sociais mais desfavorecidos, existe uma grande falta de informação no que concerne à organização e função da escola e que esta é “uma passagem obrigatória

exterior a todo o projeto de vida”. Por outro lado, nos alunos de meios sociais mais favorecidos, a construção das representações seriam significativamente influenciadas pela família e denotariam uma forte ligação a projetos de futuro que passariam por estudos académicos, ou então, na pior das hipóteses, por saídas profissionais mais imediatas.

Poderemos então considerar as representações sociais como um conhecimento do senso comum, na medida em que estão implícitas no entendimento que as pessoas têm de si, dos outros, das interações que experienciam, dos sentimentos e sentidos que dão às situações vividas.

Com base na revisão bibliográfica efetuada, constatamos que os debates sobre este tema incidem no pressuposto de que o envolvimento da família face à escolaridade dos filhos tem um impacto determinante no seu processo de socialização e na articulação das práticas escolares com os Estilos Educativos Parentais (Alves-Pinto, 2008; Carvalho, 2016). Por isso, procuramos perceber a influência da socialização primária (família) e da socialização secundária (escola) nas representações que os alunos constroem sobre si, sobre os outros e sobre a sua participação na vida escolar e comunitária.

Apresentamos este ponto em quatro dimensões: a) as representações que o jovem tem de si, *o ser para si*; b) as redes de relação social dos alunos e a construção da identidade, *o ser para os outros*; c) a forma como o aluno sente a escola, *o ser aluno*; d) a forma como o aluno se revê na sociedade, *o ser cidadão*.

Passaremos, neste ponto, à análise de respostas e das variações existentes entre as representações dos alunos em função de variáveis familiares (nível de instrução parental de estilos educativos parentais) e variáveis escolares (tipologia TEIP/Não-TEIP e escolas).

Não descurando a importância das variáveis familiares, dado que estas são as que mais contribuem para a estruturação da forma como os alunos se posicionam face à escola, apresentaremos as variações das respostas em gráficos apenas das tipologias TEIP/Não TEIP e das escolas, por considerarmos que isto pode ser mais esclarecedor do objetivo principal desta investigação.

6.2.3.1. Representações que o jovem tem de si no presente

É no âmbito das interações que as representações têm funções mais abrangentes. É em função destas que o sujeito vai orientando os seus comportamentos, expondo os seus pontos de vista e tomando decisões em função das atitudes daqueles que o rodeiam. Neste sentido, o processo de decisão tem a ver com a estruturação das relações familiares. Nas famílias em que as relações são mais autoritárias, as razões da decisão são menos explícitas, levando o filho a aceitar as decisões sem as compreender. Nas famílias com um estilo democrático, os fundamentos da decisão são explicados e o estudante é envolvido na sua conceção e passa a aceitá-la, porque a compreende. Então, estas são compreendidas por serem contextualizadas, por se analisarem determinados constrangimentos e por haver uma lógica que lhes está subjacente.

Por outro lado, o estudo está a ser desenvolvido num meio em que os efeitos da democratização, da massificação e das políticas educativas de promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo se fazem sentir. Esses efeitos pautaram-se por uma disparidade de problemáticas que desencadearam, debates nas ciências sociais em torno da socialização dos alunos dos meios socioculturalmente desfavorecidos.

Partindo do pressuposto que a implementação dos TEIP poderá ser importante no fenómeno da construção da identidade individual e social dos seus alunos, no processo de socialização escolar e no sistema de interações, procuramos, perceber se as variáveis

de contexto, escolares e familiares, são potenciadoras destas dimensões.

Consideramos as representações que o jovem tem de si no momento presente na dimensão de autoqualificação (académica, comportamental e de atitude face ao trabalho escolar)

6.2.3.1.1. Autoqualificação

Para percebermos as representações que os alunos têm de si em relação à forma como se autoqualificam utilizamos indicadores de avaliação académica, comportamental e aplicação ao estudo. Perguntamos aos alunos como se consideram em termos de notas, em termos de comportamento e em termos de aplicação ao estudo. Utilizamos uma escala de Likert com 5 escalões (muito bom, bom, razoável, fraco, muito fraco). Procedemos de seguida ao cálculo das frequências e recodificamos as questões para obtermos apenas 3 escalões (médio fraco, bom e muito bom), que nos permitiu um melhor enquadramento das representações dos alunos pela maior concentração de respostas em cada escalão. Estes escalões foram utilizados para a realização dos cruzamentos entre variáveis, no cálculo das tabelas de contingência (anexo VII) e teste do χ^2 .

O cálculo das frequências permitiu obter os resultados apresentados no gráfico seguinte.

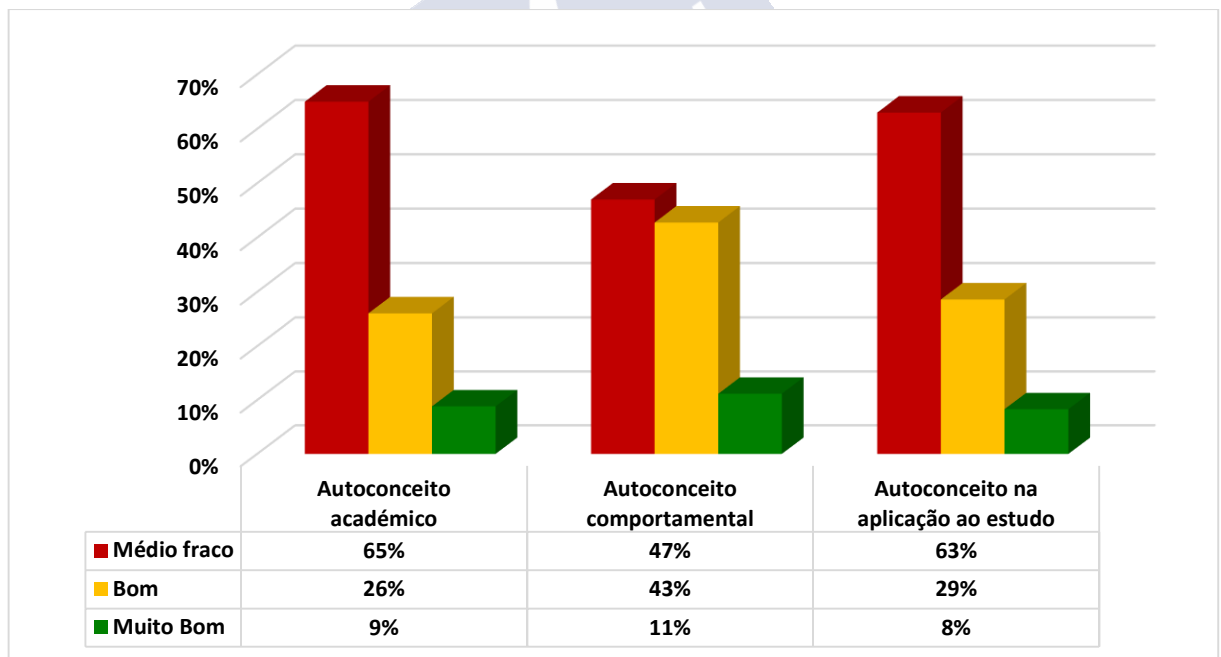


Gráfico XXIV - Autoqualificação: académica, comportamental e aplicação ao estudo dos alunos

Como podemos verificar, os alunos participantes têm uma autoqualificação médio fraco nas três categorias. O autoconceito académico (65%) e de aplicação ao estudo (63%) é assumido, pela maioria dos alunos, como médio baixo. Ao nível do comportamento os alunos consideram-se melhores. Assim, 47% considera-se médio fraco e 43% diz que tem um bom comportamento.

Sendo a adolescência uma etapa de desenvolvimento caracterizada por uma acentuada crise de identidade e uma fase em que se processam mudanças muito evidentes nos domínios físico e psicossocial, transversais a todos os jovens, compreende-se que os

adolescentes se reconstruam em função do que sentem em relação às suas atitudes, ou seja, se se comportam de acordo com o que esperam deles. Contudo, muitas vezes os alunos adotam comportamentos de afirmação em que, no constructo deles, não tem qualquer conotação de mau comportamento, no entanto para os adultos são considerados desadequados. Esta pode ser uma das razões para que o autoconceito comportamental seja percebido como melhor do que académico. Por outro lado, as competências académicas são alvo de avaliação sumativa, na formulação de um juízo sobre o seu nível de aprendizagens. Ao responderem ao inquérito, os alunos, provavelmente, refletiram na forma como se percebem a si mesmos, funcionando esse momento como um processo Autoavaliativo da sua forma de estar no ambiente escolar, considerando a adequação socioambiental dos seus comportamentos como mais ou menos ajustados ou adequados ao contexto.

Procedemos ao cálculo do teste do χ^2 destas três categorias para verificar as relações que apresentam com o nível de instrução parental, com os Estilos Educativos Parentais, com as tipologias de escola (TEIP/Não-TEIP) e com as escolas individualmente. Os resultados obtidos são os que apresentamos na tabela seguinte:

Tabela XXVI - Variações da dimensão da autoqualificação

Categorias	Nível de Instrução Parental	Estilos Educativos Parentais	TEIP/Não-TEIP	Escolas
<i>Autoconceito académico</i>	$\chi^2=66,122$ df=8 p=0,000	$\chi^2=70,887$ df=6 p=0,0000	n. v.	$\chi^2=25,385$ df=6 p=0,0001
<i>Autoconceito comportamental</i>	$\chi^2=36,803$ df=8 p=0,0000	n. v. ⁶	n. v.	n. v.
<i>Autoconceito na aplicação ao estudo</i>	$\chi^2=27,838$ df=8 p<0,001	$\chi^2=34,179$ df=6 p=0,0001	n. v.	$\chi^2=27,793$ df=6 p=0,0001

A variável mais estruturadora das diferenças nas representações dos alunos é o *nível de instrução parental*. Os alunos oriundos de famílias com um baixo nível de instrução parental são os que mais referem uma baixa autoqualificação académica, na aplicação ao estudo e a nível comportamental. O autoconceito dos alunos é diretamente proporcional ao nível académico dos pais. A um nível escolar mais elevado dos pais corresponde um grau mais elevado da imagem que os filhos têm de si, enquanto alunos (cfr. Anexo VII - Tabela LXVII - Tabela LXVIII - Tabela LXIX -).

Os *estilos educativos dos pais* não se revelaram uma variável estruturadora das representações dos alunos em relação à sua imagem a nível do comportamento, mas influencia as representações em relação às notas e de aplicação ao estudo. Neste sentido, os alunos que assumem os pais como negligentes são os que têm um autoconceito mais baixo e os que têm os pais responsabilizadores são os que melhor imagem têm de si quer a nível académico, quer a nível de aplicação aos estudos (cfr. Anexo VII – Tabela LXX -

⁶ n. v. – não varia de forma estatisticamente significativa

Tabela LXXI -

Comparativamente ao que referimos anteriormente, relativamente à população escolar das escolas TEIP serem as que mais referem que os pais são negligentes, um profissional entrevistado refere que “não há controlo familiar nem nos estudos, nem no comportamento”(OG-TEIP-E1). Estes dados podem fazer-nos crer que o autoconceito dos alunos também pode ser muito condicionado pelo nível de responsabilidade, controlo e apoio que os pais exercem sobre eles.

Apesar da tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP não se revelar estruturadora das representações da autoqualificação dos alunos, as escolas isoladamente são contextos que influenciam a imagem que o aluno tem de si. Assim, os alunos com um autoconceito académico e de aplicação aos estudos mais elevado são os que frequentam a Escola C (Não-TEIP), contrariamente, os alunos que revelam uma imagem de si mais baixa são os alunos da Escola A (TEIP) (cfr. Anexo VII-Tabela LXXII - Tabela LXXIII - . Este resultado deve-se, em nossa opinião, ao facto desta escola ser a que tem um maior número de alunos mais problemáticos, visto que os jovens com melhores resultados académicos, os filhos de pais mais informados e responsabilizadores, são os que frequentam a escola Não-TEIP.

6.2.3.1.2. *Antecipação do futuro*

Como o nosso estudo abrange alunos em fase de adolescência, muitos deles oriundos de famílias socioculturalmente desfavorecidas, sabemos que chegados a esta etapa deparam-se com processos complexos ao nível do seu percurso escolar. Por um lado, porque vão enfrentar um leque mais alargado de opções, por estarem muito próximo da transição para o ensino secundário. Neste nível de ensino terão de optar já pelas áreas para que estão mais vocacionados. Por outro lado, pela capacidade que lhes foi transmitida, pelos diversos contextos, para estimar as consequências de cada alternativa. Deste modo, a problemática do sucesso, a sobrevivência e a seleção escolares, não se põem da mesma maneira numa população em início de escolarização ou após alguns anos decorridos e vai variando à medida que os alunos avançam no seu percurso escolar. Estes farão as suas opções segundo os horizontes temporais que conseguem abarcar, ou seja, optam em função do futuro próximo ou do futuro longínquo.

Pelo exposto, quisemos recolher elementos que nos permitissem compreender como os alunos antecipam o projeto de duração dos estudos. Esquematizamos as opções no gráfico seguinte.

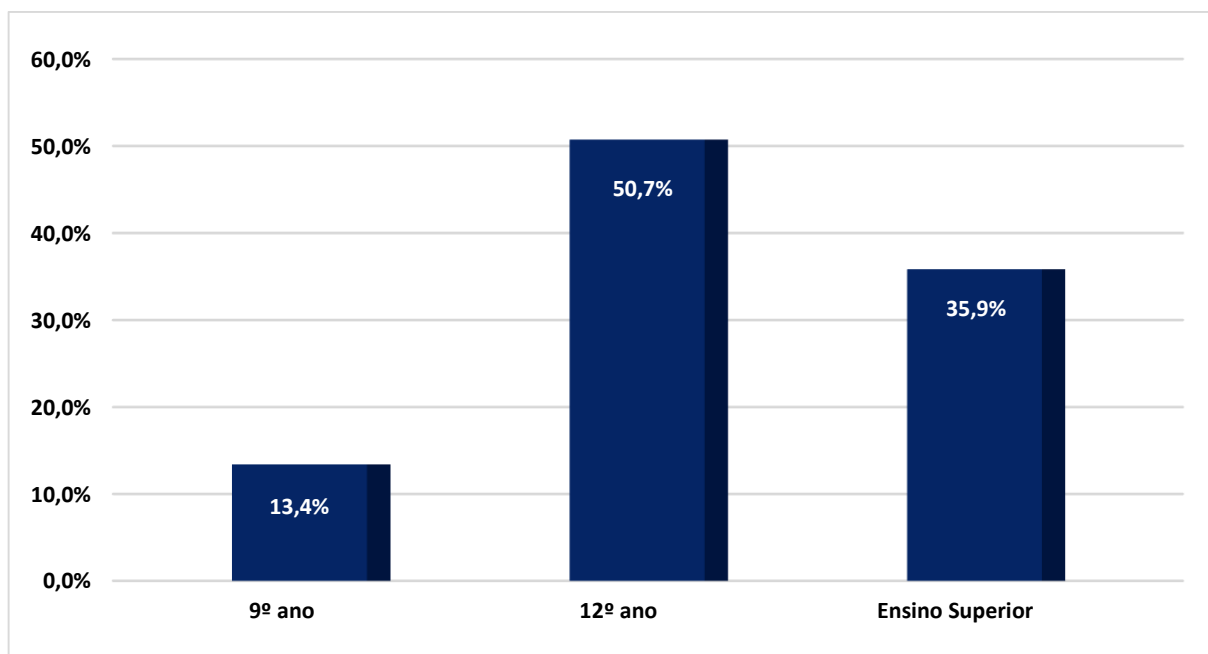


Gráfico XXV - Antecipação de futuro: projeto de duração dos estudos

Os resultados obtidos são indicadores da postura dos alunos face ao prosseguimento de estudos. As expectativas em relação aos estudos revelam-se baixas, dado que a maioria (50, 7%) apenas pretende fazer o 12.º ano que é, à data, o ano que corresponde à escolaridade obrigatória em Portugal e apenas 35, 9% pretende prosseguir estudos.

Estes resultados são indicadores de que estamos perante uma dinâmica na qual a pessoa se valoriza através da interação com os «outros significativos» com quem se vai socializando nos diversos contextos de que faz. Parece, então, indubitável que as expectativas da família são de suma importância para a decisão de prosseguimento de estudos dos alunos. Pode considerar-se que, por um lado, a identidade social – construída pelo sentimento de pertença a determinados grupos –, e por outro, as vivências que aí ocorrem, estão estreitamente em relação. Com efeito, é nesses grupos que os indivíduos encontram pessoas significantes que podem interferir na estruturação das perceções que são construídas por eles.

Se a forma como se constroem as representações está intimamente ligada às vivências que os alunos podem experienciar, poderão também estar associadas a características familiares e escolares. Neste sentido, com o intuito de conhecermos se existem associações das representações referentes à antecipação do futuro com as características familiares e escolares dos alunos, cruzamos os resultados obtidos com o Nível de Instrução Parental (NIP), com os Estilos Educativos Parentais, com a tipologia TEIP/Não-TEIP e com as escolas individualmente.

Os resultados do teste do χ^2 aplicado às correspondentes tabelas de contingência (cfr. Anexo VII) são os que a seguir se apresentam.

Tabela XXVII - Variação de Representações referentes à antecipação do futuro - projeto de duração de estudos - com as características, familiares e escolares dos alunos

	Nível de Instrução Parental	Estilos Educativos Parentais	TEIP/Não-TEIP	Escolas
<i>Representações referentes à antecipação do futuro</i>	$\chi^2=100,038$ df=8 p=0,000	$\chi^2=31,398$ df=6 p=0,000	$\chi^2=26,991$ df=2 p=0,000	$\chi^2=80,403$ df=6 p=0,000

Verificamos que as representações referentes à antecipação do futuro apresentam variações, com $p=0,000$, em todas as variáveis escolares e familiares estudadas.

Neste sentido, os alunos cujos pais têm um *nível de instrução* mais elevado afirmam, maioritariamente, que pretendem fazer um curso superior, ou seja antecipam que o prosseguimento de estudos é importante para o seu futuro. Assim, percebe-se como o processo de decisão tem a ver com a estruturação das relações familiares (cfr. Anexo VII - Tabela LXXIV -).

Também procuramos conhecer de que forma os Estilos Educativos Parentais estão estatisticamente relacionadas com o quadro de representações referentes à antecipação de futuro dos alunos participantes.

Os alunos que mais referem que pretendem apenas fazer o 9.º ano assumem que os *estilos educativos dos pais* é de negligência. Os que mais afirmam que pretendem estudar apenas até à escolaridade obrigatória (12.º ano) dizem, também, que os pais são negligentes, indulgentes e autoritários. Os filhos de pais responsabilizadores são os que mais afirmam que pretendem prosseguir estudos até ao ensino superior (cfr. Anexo VII - Tabela LXXV -).

Nas *escolas Não-TEIP* é onde encontramos mais aspirações em relação ao prosseguimento de estudos, referindo que pretendem fazer um curso superior (44, 30%), enquanto que a maioria dos alunos das *escolas TEIP* (55, 80%) quer fazer apenas a escolaridade obrigatória (cfr. Anexo VI - Tabela LXXVI -). Como vimos anteriormente, os alunos das escolas TEIP são oriundos de famílias menos escolarizadas o que poderá ser um indicador da influência do capital escolar dos pais nas decisões dos filhos.

Ao nível das *escolas*, os alunos da Escola A (TEIP) são os que mais referem que pretendem estudar apenas até ao 9.º ano e, pelo contrário, os da Escola C (Não-TEIP) são os que mais querem fazer estudos de nível superior (cfr. Anexo VII - Tabela LXXVII -). A este respeito, o Relatório de avaliação Externa desta Escola refere que o investimento persistente no desenvolvimento das competências sociais e na preparação dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a futura inserção na vida ativa, concorre para a valorização das aprendizagens feitas. Estas expectativas positivas dos alunos e das famílias são também referidas em todos os documentos analisados e nas entrevistas dos profissionais desta escola.

6.2.3.1.3. Sentidos atribuídos à experiência escolar

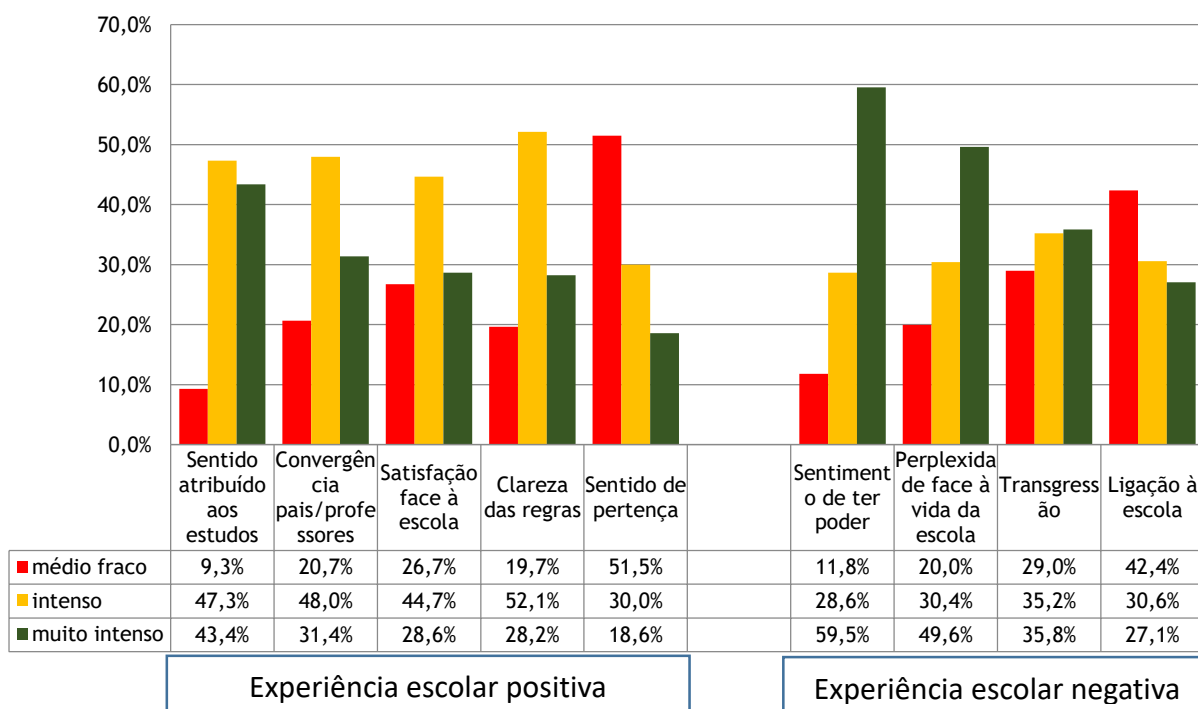
Para analisar as componentes dos sentidos atribuídos à escola recorreremos a duas dimensões. A cada dimensão correspondem indicadores que nos permitem perceber de que forma os alunos se situam face à escola ao *nível da experiência escolar positiva* e da *negativa*, tal como explicitamos na tabela seguinte.

Tabela XXVIII - Categorias e indicadores dos sentidos atribuídos à escola

Categorias	Indicadores
<i>Experiência Escolar positiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização dos estudos para trabalho futuro - Clareza das regras - Ligação à escola - Tonalidade afetiva da experiência - Convergência pais-professores
<i>Experiência Escolar negativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Transgressão - Alienação na pertença à escola - Sentimento de não ter poder - Perplexidade face à escola

Depois de recodificados os indicadores parcelares para obter as categorias, procedemos ao cálculo das frequências das respostas dos alunos, que apresentamos no gráfico seguinte.

Gráfico XXVI - Sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar



Na dimensão de *experiência escolar positiva* o sentido atribuído aos estudos é o mais referido pelos alunos (43, 4%), seguido da convergência pais professores (31, 4%). As questões que têm a ver com satisfação face à escola (28, 6%) e clareza das regras (28, 2%) são sentidas por estes com menos intensidade. O sentido de pertença à escola (18, 6%) é o indicador referido com menos intensidade pelos alunos.

No que diz respeito à *experiência escolar negativa*, o sentimento de ter poder é o que os alunos referem com maior intensidade (59, 5%) seguido da perplexidade face à escola (49, 6%), transgressão (35, 8%) e exclusão face à escola (27, 1%).

Neste sentido, a construção da identidade dos jovens demarca-se por uma posição face à vida escolar, na qual os jovens não percecionam algum sentido, dando mais valor à vertente de convívio. Aqui a nossa opinião converge com a de Rolo (2012), quem refere

que “a «desalienação» do trabalho escolar dos alunos não será possível sem a correspondente «desalinação» do trabalho dos professores” (p. 69) e de todos os intervenientes no processo educativo.

Por outro lado, como são alunos em fase de adolescência e têm inerentes todas as características a ela associadas e, por outro lado, estão a caminhar para uma fase de transição de ciclo, então é possível que optem por um desinvestimento nas várias dimensões espaço-temporais da experiência escolar. Para além disso, este sentimento dos alunos face à escola também pode dever-se à intervenção dos seus profissionais, que a maioria das vezes investem, essencialmente, no sucesso académico, em detrimento da criação de um sentido para o trabalho escolar, quer para os alunos, quer para as famílias.

Assim, as representações dos alunos diferenciam-se nas variáveis familiares e nas escolares, tal como delineamos na tabela seguinte.

Tabela XXIX - Variação da experiência escolar com as variáveis familiares e escolares

		NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Experiência escolar positiva	<i>Valorização dos estudos</i>	n. v.	$\chi^2=33,179$ df=6 p=0, 00001	$\chi^2=8,788$ df=2 p=0, 01	$\chi^2=15,593$ df=6 p<0, 02
	<i>Clareza das regras</i>	n. v.	$\chi^2=51,146$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=19,553$ df=2 p<0, 00006	$\chi^2=35,731$ df=6 p=0, 000
	<i>Ligação à escola</i>	$\chi^2=23,860$ df=8 p=0, 002	$\chi^2=36,558$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=80,375$ df=2 p=0, 000	$\chi^2=89,341$ df=6 p=0, 000
	<i>Tonalidade afetiva da experiência</i>	n. v.	$\chi^2=21,132$ df=6 p<0, 002	n. v.	n. v.
	<i>Convergência pais-professores</i>	n. v.	$\chi^2=75,344$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=15,047$ df=6 P<0, 02
Experiência escola negativa	<i>Transgressão</i>	n. v.	$\chi^2=56,192$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=9,595$ df=2 p=0, 008	$\chi^2=15,632$ df=6 P<0, 02
	<i>Alienação na pertença à escola</i>	n. v.	$\chi^2=19,779$ df=6 p=0, 003	n. v.	$\chi^2=18,638$ df=6 P<0, 005
	<i>Sentimento de ter poder</i>	n. v.	$\chi^2=15,707$ df=6 p<0, 02	$\chi^2=11,288$ df=2 p<0, 004	$\chi^2=20,997$ df=6 P<0, 002
	<i>Perplexidade face à escola</i>	$\chi^2=18,366$ df=8 p<0, 02	$\chi^2=23,893$ df=6 p<0, 0006	$\chi^2=33,401$ df=2 p=0, 000	$\chi^2=45,398$ df=6 P=0, 000

As representações dos alunos sobre a *experiência escolar positiva* é mais estruturada pelos Estilos Educativos Parentais do que pelas outras variáveis. A ligação à escola é a única categoria que varia em função do capital escolar dos pais (cfr. Anexo VII - Tabela XC -). Assim, os estudantes de famílias mais escolarizados são os que mais sentido de pertença manifestam. Em todas as categorias testadas os filhos de pais responsabilizadores são os que mais sentem a experiência escolar positiva (cfr. Anexo VII -Tabela LXXVIII - Tabela LXXIX - Tabela LXXXI - Tabela LXXX - Tabela

LXXXII -).

Relativamente à *experiência escolar negativa*, os filhos de pais indulgentes e autoritários são os que mais intensidade atribuem à transgressão e alienação na pertença à escola (cfr. Anexo VII- Tabela LXXXIII - Tabela LXXXIV - . A tendência é a mesma no que se refere à perplexidade face à escola e ao sentimento de ter poder (cfr. Anexo VII- Tabela LXXXVII - Tabela LXXXV - Tabela LXXXVI - Tabela LXXXVII - . Os alunos cujos pais são responsabilizadores são os compreendem o que se passa na escola e os restantes, em geral, são os que dizem compreender menos o que lá acontece.

As variáveis escolares são estruturadoras das representações dos alunos em todas as dimensões, exceto na tonalidade afetiva da experiência. Os resultados são apresentados no gráfico e contam do Anexo VII (cfr. Tabela LXXXVIII - Tabela LXXXIX - Tabela XC - Tabela XCI - Tabela XCII - Tabela XCIII -).

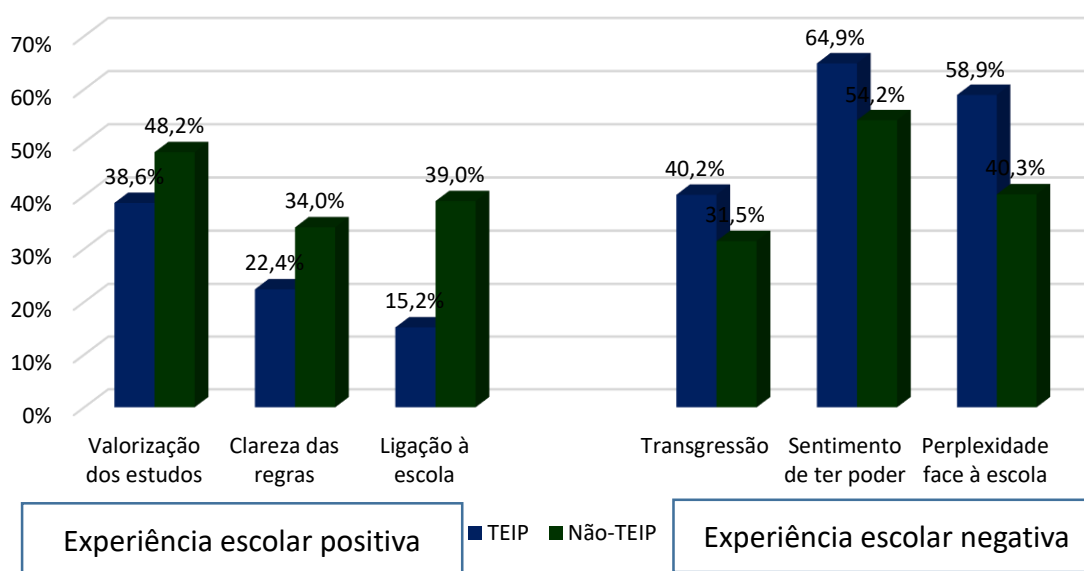


Gráfico XXVII - Sentidos atribuídos à experiência escolar por tipologia TEIP/Não-TEIP

A leitura do gráfico permite ter a percepção de que a experiência escolar positiva é mais sentida nas escolas Não-TEIP do que nas escolas TEIP. Estes resultados invertem-se quando analisamos a alienação escolar.

Os alunos das escolas Não-TEIP referem mais do que os das escolas TEIP uma forte intensidade na valorização dos estudos para o trabalho futuro, no entendimento das regras, na ligação à escola e na convergência de atitudes entre pais e professores. Sendo os alunos das escolas Não-TEIP os filhos de pais mais escolarizados, mais responsabilizadores e que maior convergência têm com as ideias dos professores, podemos inferir que o contexto familiar é um bom facilitador do sucesso escolar dos alunos. Por outro lado, sendo as escolas Não-TEIP as que apresentam melhores infraestruturas e maior sucesso nos resultados académicos e sociais, podemos depreender que quer o espaço físico, quer o clima e cultura de escola são também dimensões potenciadoras de um maior sentido de pertença à escola.

As diferenças percebidas nas representações dos alunos sobre a experiência escolar positiva por escolas constam do gráfico. As tabelas de contingência encontram-se no

Anexo VII (cfr. Tabela XCIV - Tabela XCV - eTabela XCVII - .

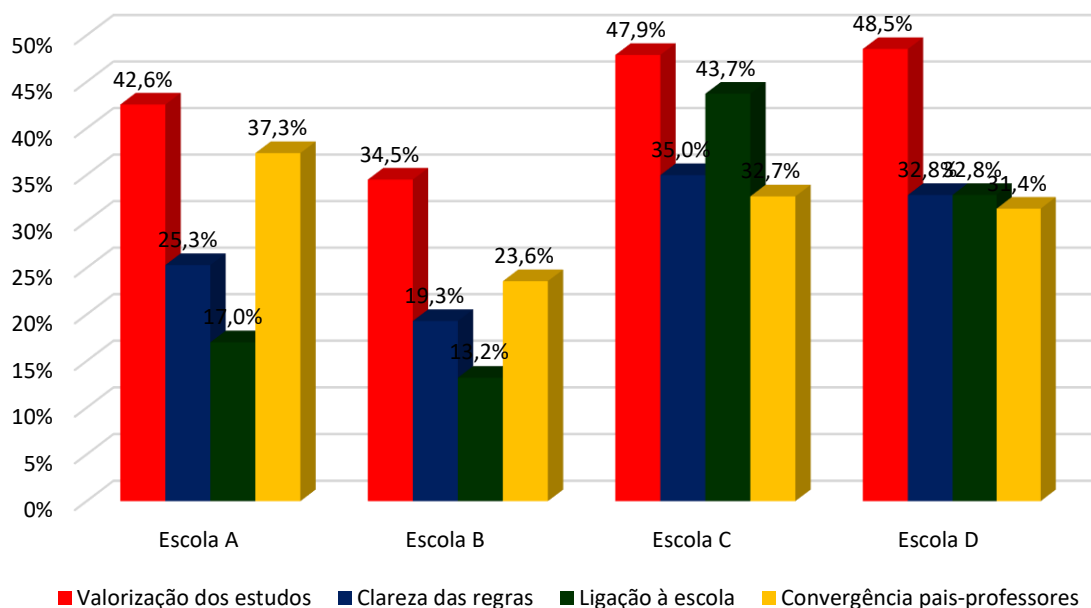


Gráfico XXVIII - Sentidos atribuídos à experiência escolar positiva por escolas

Os estudantes das escolas C e D, que são *escolas Não-TEIP*, são os que mais dizem valorizar os estudos. A clareza das regras é também mais referida pelos alunos destas escolas. Um profissional de uma destas escolas referiu no seu testemunho que “há um regulamento interno que a direção faz questão que eles e os pais conheçam e se eles não cumprirem a direção age de acordo com o que está estipulado, nem mais nem menos (PP-Não-TEIP-E6). Este registo fundamenta esta imagem que os alunos passam em relação à clareza das regras, porque lhes são dadas a conhecer, a eles e às famílias. Por isso, ao percebê-las e ao tomarem conhecimento das consequências do não-cumprimento das mesmas, os alunos adotam uma postura de maior sentido de pertença à escola. Esta ideia pode também fundamentar as respostas dos alunos da escola C que são os que mais referem ter ligação à escola,

Por outra parte, os alunos das *escolas A e B*, que são *TEIP*, não revelam um forte sentido de pertença à escola. A convergência entre pais e professores é mais considerada na escola A. Esta escola é a que tem mais técnicos a intervir com as famílias, pelo que se compreende que os pais concordem com o que é decidido pela escola. Por outro lado, estes são também os pais que menos acompanham a vida escolar dos filhos, pelo que muitas das decisões dos percursos escolares são tomadas pela escola e depois apresentadas aos pais como a melhor solução para os alunos.

A experiência escolar negativa é também percebida de diferentes formas, pelos estudantes das quatro escolas, como esquematizamos a seguir no gráfico resultante das tabelas de contingência que se encontram no Anexo VII (cfr. Tabela XCVIII - , Tabela XCIX - Tabela C - e Tabela CI - .

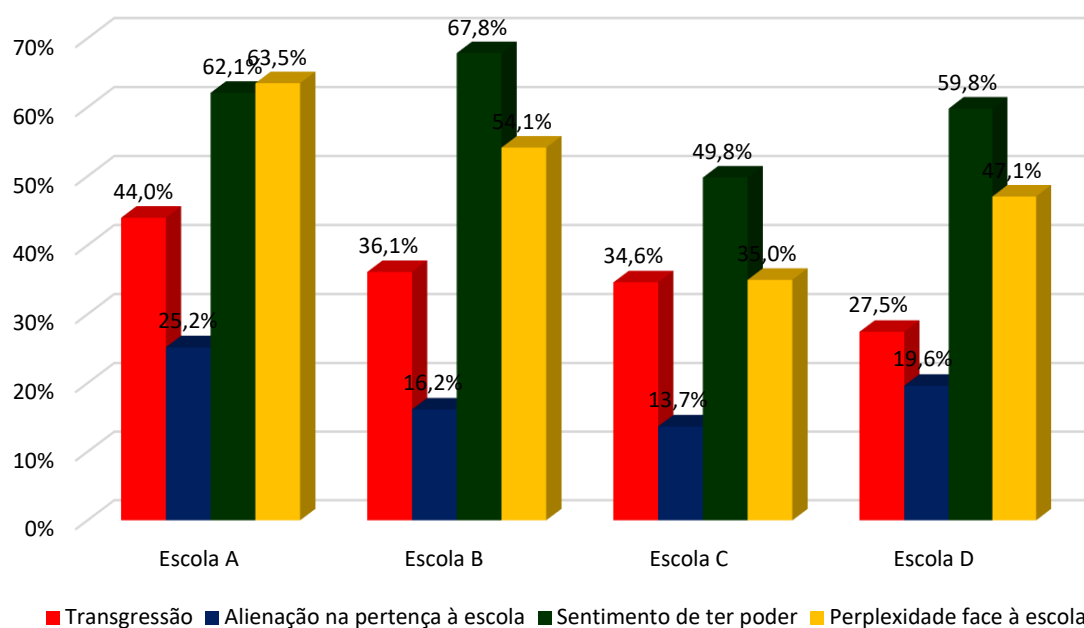


Gráfico XXIX - Sentidos atribuídos à experiência escolar negativa por escolas

As respostas dos alunos em relação a *experiência escolar negativa* convergem com os testemunhos dos profissionais e com o que vimos a referir. O sentimento de ter poder que os alunos possuem são muito mais visíveis nas escolas TEIP. Estes resultados são confirmados pelo testemunho de uma docente de uma escola TEIP, que refere que:

os professores são desautorizados pela direção o que faz com que o poder dos alunos ultrapasse o poder dos professores. De competências sociais não se faz nada... a escola estraga os meninos completamente... numa escola onde não impõem regras aos alunos, se não forem às aulas e não cumprirem e tenham faltas injustificadas, depois vão lá num dia e fazem um trabalhinho e são avaliados por isso (PM-Não-TEIP-E7).

A *perplexidade face à escola* é também mais referida nas escolas A e B (TEIP), o que significa que o capital cultural dos seus alunos parece estar muito distante da cultura da escola, porque são estes os que mais sentem que não compreendem o que se passa na sua escola.

6.2.3.2. Construção da identidade: o ser para os outros

Para perceber as redes de relações e a sua importância para a construção da identidade, reconhecemos, no paradigma das 12 necessidades (Pourtois & Desmet, 1999), potencialidades passíveis de operacionalizar alguns dos objetivos deste estudo. Estes autores examinaram um conjunto de dimensões que são a base do ato educativo. Estas são: afetivas (eu-singular, eu-sujeito), cognitivas (eu-racional), sociais (si-social e coletivo) e éticas/ideológicas (valores culturais e educativos). Para estes autores, a prática pedagógica é uma construção permanente numa perspetiva do desenvolvimento do indivíduo e no respeito pelos outros e pelo ambiente. Esta obedece a um objetivo em função da socialização. Partindo deste pressuposto adotamos a tipologia destes autores para o estudo da dimensão *Ser para os outros*.



Figura 4. Dimensões da construção da identidade

O paradigma das doze necessidades, apresentado por estes autores, serviu-nos como quadro de referência para o entendimento da construção da identidade e da formação global dos alunos.

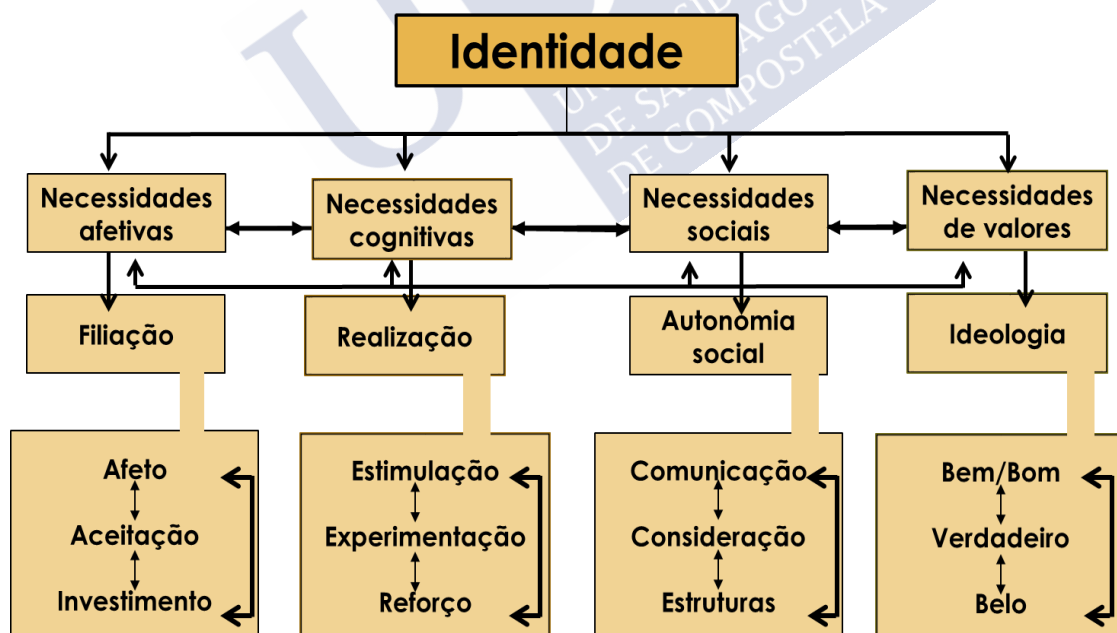


Figura 5. Esquema do paradigma das doze necessidades na construção da identidade
Fonte: Pourtois e Desmet (1999, p. 64)

Neste trabalho optamos por eliminar a dimensão da Ideologia. Da filiação retiramos o investimento, da realização a experimentação, e da autonomia social as estruturas, por considerarmos que estas necessidades têm mais relação com alunos em idades mais

avancadas e têm pouco sentido nos alunos que são objeto da nossa investigação.

Tal como referem Pourtois e Desmet (1999):

o espaço educativo (família, escola, sociedade, ...) torna-se num local de transmissão de normas, de saberes (...), mas também num local de formação do sujeito individual e coletivo. Para chegar a esta perspetiva, convém tornar a identidade dos indivíduos mais heterogénea, ou seja, formar sujeitos bem desenvolvidos nas quatro dimensões atrás referidas (p. 46).

O paradigma das doze necessidades é multidirecional e aplica-se “ao domínio relativo ao desenvolvimento da criança e [...] à construção da pessoa no contexto do micro-meio educativo familiar, mas pode igualmente servir outros meios educativos” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 65).

A *dimensão afetiva* corresponde à procura de vínculos e de filiação e remete para a continuidade intergeracional e a história familiar e social. A *dimensão cognitiva* é a procura de sentidos, sendo a noção de realização indispensável ao desenvolvimento do ser humano. A *dimensão social* remete para a procura de poder e de autonomia, partindo do pressuposto de que a socialização permite ao indivíduo diferenciar-se do seu grupo de origem e de se individualizar. Este processo passa pelas necessidades de comunicação e de consideração, assentes em estruturas flexíveis de suscitar sentimentos de pertença ao meio de origem, mas também de proporcionar a abertura ao exterior. Estes conceitos são um processo interativo e dinâmico na medida em que cada dimensão não existe senão em interação com as outras (Pourtois & Desmet, 1999).

Neste ponto abordamos a construção da identidade ao nível das *parcerias de interação* com os *professores*, os *atores escolares* (*diretor de turma e colegas*) e a *família*, e, por outro lado ao nível dos *eixos com os parceiros de interação*, por considerarmos as mais pertinentes para o nosso quadro conceitual e o mais adequado ao ciclo que os alunos frequentam. Para cada uma das necessidades optamos por dois eixos, tal como especificamos na tabela. Para todas as necessidades foram utilizados indicadores de referência à família, aos colegas e aos professores/diretores de turma, com recurso a uma escala de intensidade, com 5 escalões, em que o 1 correspondia à menor intensidade e o 5 à maior intensidade. Para procedermos aos cruzamentos da informação, calculamos o indicador agregado de cada categoria e recodificamos os cinco escalões em três: médio fraco, intenso e muito intenso.

Na tabela seguinte especificamos as dimensões estudadas.

Tabela XXX - Dimensões das necessidades para a construção da identidade

Dimensões	Eixos	Necessidades	Indicadores
Afetiva	<i>Filiação</i>	Afeto	Reciprocidade na amizade
		Aceitação	Aceitação dos outros nas diferenças
Cognitiva	<i>Realização</i>	Estimulação	Interesse por coisas novas
		Reforço	Valorização do aluno enquanto pessoa
Social	<i>Autonomia</i>	Comunicação	Abertura ao outro para falar das suas preocupações
		Consideração	Valorização da responsabilidade dos alunos

Por outro lado, a família e a escola são espaços significativos que se complementam e se organizam para a promoção do sucesso educativo e da formação global dos alunos. Neste processo contínuo de partilha, pais, professores e colegas são parceiros educativos de extrema importância na construção das representações que os alunos vão concebendo sobre a vida escolar e sobre a forma como nela se envolvem.

Neste sentido apresentamos os resultados em duas vertentes. Uma em que consideramos todos os parceiros de interação e outra em que retiramos a família e passamos a considerar apenas os parceiros de interação na escola, para percebermos se existem diferenças entre as representações dos alunos. A leitura dos dados é apresentada em relação ao grau mais alto de intensidade que os estudantes atribuem a cada uma das variáveis.

6.2.3.2.1. *Parceiros de interação*

No constructo do significado que pode ser dado aos outros significativos pretendemos compreender de que forma os alunos participantes percebem as *parcerias de interação de pais, diretor de turma e colegas*. Para isso, consideramos indicadores do sentido que os alunos atribuem às parcerias com os diferentes atores ao nível da interação e comunicação, do reconhecimento do seu valor, do sentido de apoio-amizade, da aceitação mútua, da motivação-curiosidade e do reconhecimento da responsabilidade. Assim, as questões colocadas prendem-se com a educação familiar e escolar no âmbito da resolução de problemas, da partilha de conversas e da convivialidade.

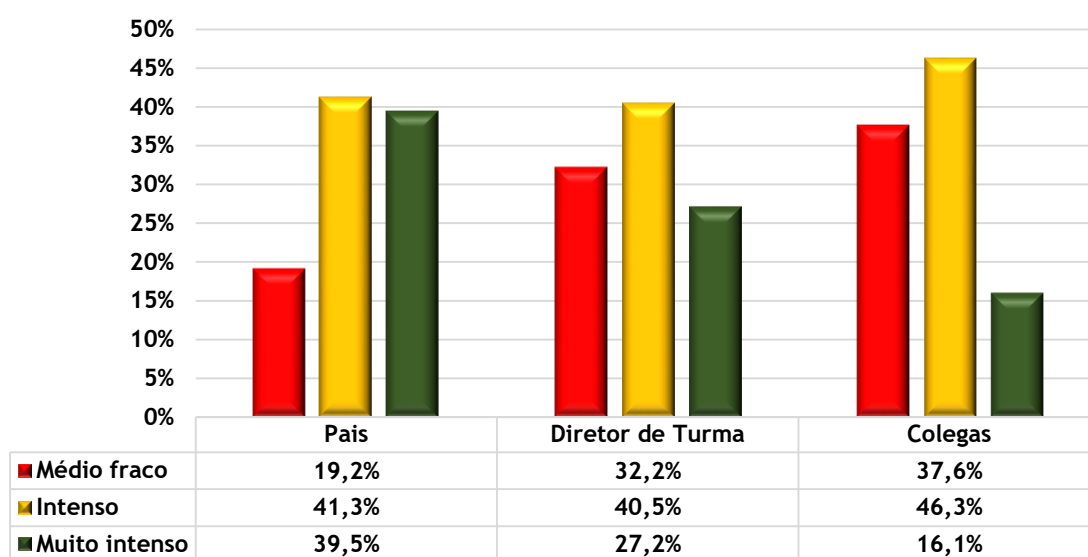


Gráfico XXX - Parceiros de interação: Família, professores e colegas

Fazendo a leitura dos resultados pelo nível mais alto de intensidade percebemos que os alunos sentem os pais (39, 5%) como os seus primeiros parceiros de interação, seguido do diretor de turma (27, 2%) e depois os colegas (16, 1%). Os alunos participantes revelam que têm consciência de que a família e a escola são o seu suporte educativo.

Verificamos que as suas representações apresentam variações estatísticas nas variáveis Estilos Educativos Parentais e escola para o diretor de turma e colegas. Por outro

lado apresenta variações em todas as variáveis para a família, tal como esquematizamos na tabela seguinte.

Tabela XXXI - Variação das parcerias de interação com as variáveis familiares e escolares

	Nível de Instrução Parental (NIP)	Estilos Educativos Parentais	TEIP/Não-TEIP	Escola
<i>Diretor de turma</i>	n. v.	$\chi^2=56,946$ df=6 p=0,00000	n. v.	$\chi^2=27,793$ df=6 p=0,0001
<i>Colegas</i>	n. v.	$\chi^2=53,302$ df=6 p=0,00000	n. v.	$\chi^2=20,293$ df=6 p=0,002
<i>Família</i>	$\chi^2=24,389$ df=8 p<0,002	$\chi^2=166,076$ df=6 p=0,00000	$\chi^2=10,025$ df=2 p<0,007	$\chi^2=16,225$ df=6 p=0,01

A família é sentida como parceira pelos alunos com *Nível de Instrução Parental* mais alto, verificando-se que à medida que aumenta o NIP incrementa-se a percentagem de alunos que considera a família como parceira (cfr. Anexo VII - Tabela CII -).

Os *estilos educativos parentais* são a variável mais estruturadora das representações dos alunos, pois são as que apresentam valores de probabilidade observada na ordem do 0,0000 em todas as dimensões e variáveis apresentadas. Neste sentido, os alunos que consideram os pais como responsabilizadores são os que mais frequentemente assinalam uma alta intensidade nas parcerias família, diretor de turma e colegas. Em oposição estão os alunos que consideram os pais negligentes e autoritários (cfr. Anexo VII - Tabela CIII -, Tabela CIV - e Tabela CV -).

A variável escolar TEIP/Não-TEIP diferencia as opiniões dos participantes nas suas perceções sobre a família enquanto parceira de interação. O sentido em que se orientam essas variações está explícito no gráfico que se segue (cfr. Anexo VII - Tabela CVI -).

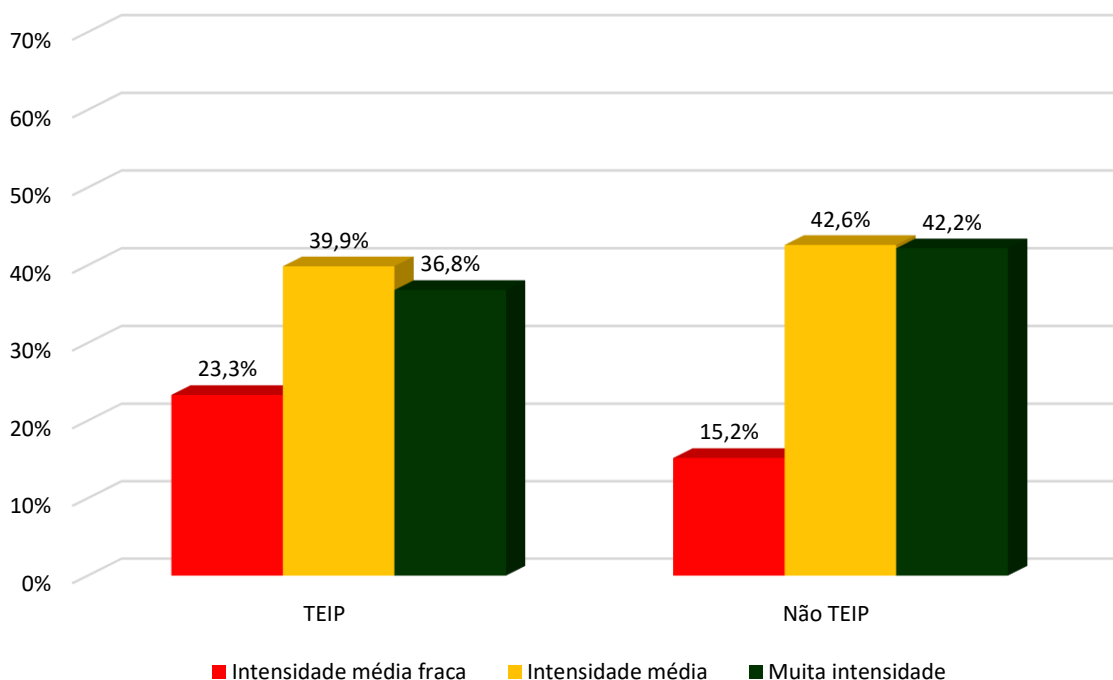


Gráfico XXXI - Parceiros de interação: Família por TEIP/Não-TEIP

A família enquanto parceira de interação é percebida com mais intensidade pelos alunos das escolas Não-TEIP, do que pelos alunos das escolas TEIP. Estes resultados podem dever-se ao que vem sendo referido nos documentos internos e externos e dos testemunhos dos profissionais das escolas TEIP, quando apontam para, em geral, um baixo acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte das famílias.

Embora em nenhum dos casos os alunos atribuam um alto grau de intensidade, nas três parcerias revelam representações estruturadas pelo contexto escolar, independentemente de estar em escolas TEIP ou Não-TEIP. Os resultados das variações obtidas entre escolas em relação aos parceiros de interação, esquematizam-se no gráfico que se segue, cujas tabelas de contingência podem ser consultadas no Anexo VII (cfr. Tabela CVII - Tabela CVIII - Tabela CIX - .

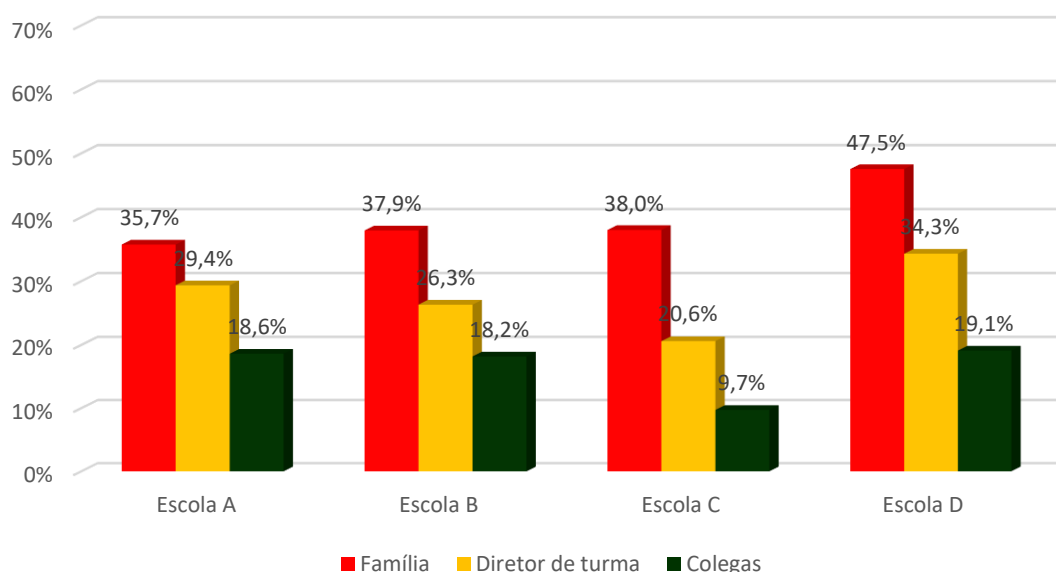


Gráfico XXXII - Parceiros de interação: Família, diretor de turma e colegas por escolas

Pela leitura do gráfico, percebe-se que a escola D (Não-TEIP) se destaca das outras escolas pela forma como os alunos sentem os adultos como parceiros de interação, quer na família, quer na escola. Relativamente aos colegas, os resultados são semelhantes nas escolas A, B e D. Visto que a parceria entre colegas está relacionada com a aceitação das diferenças. A escola C (Não-TEIP) denota um certo elitismo por parte dos alunos, pois é a escola que apresenta valores mais baixos em relação a esta dimensão.

Por outro lado, na escola A os diretores de turma também são percebidos como parceiros, mais do que nas escolas B e C. Este reconhecimento do diretor de turma como parceiro é mais sentido em escolas que têm uma população escolar e variáveis de contexto mais desfavorecidos e os alunos, quando enfrentam algum problema, é ao diretor de turma que recorrem, talvez porque não têm a sensação de poder recorrer aos seus pais.

6.2.3.2.2. Construção da identidade com os parceiros de interação

Relativamente à *construção da identidade*, começamos por procurar perceber a intensidade que os alunos atribuem a cada uma das necessidades na relação com os parceiros de interação: *professores, colegas e família*.

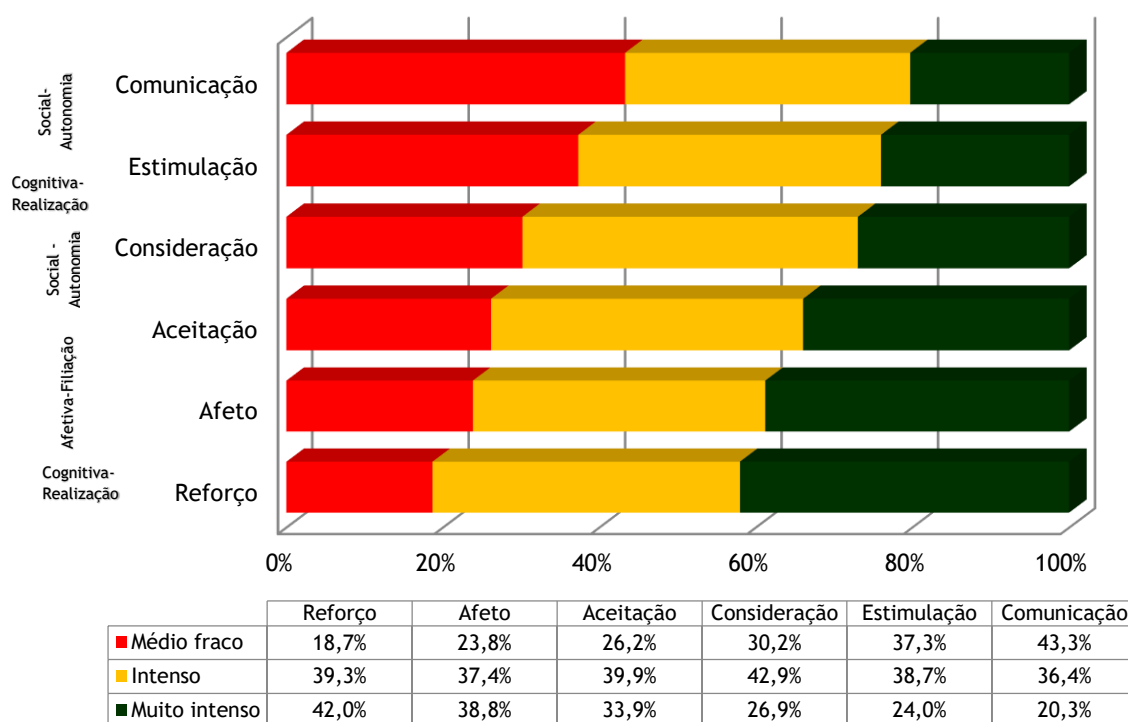


Gráfico XXXIII - Construção da identidade dos alunos na relação com os parceiros de interação (professores, colegas e família)

Das seis necessidades estudadas, a maior percentagem de alunos refere o *reforço* (42, 0%) como a necessidade que mais intensamente os satisfaz, o que significa que, ao serem valorizados enquanto pessoas, se sentem realizados. A seguir surgem o *afeto* (38, 8%) e a *aceitação* (33, 9%), que nos faz pressupor que estes alunos valorizam as necessidades afetivas mais ao nível da reciprocidade na amizade do que no âmbito da aceitação dos outros nas diferenças. Contrariamente, referem intensidade mais fraca na *comunicação* (43, 3%), na *estimulação* (37, 3%) e na *consideração* (30, 2%). Neste sentido, os alunos sentem menos intensidade na abertura ao outro para falar das suas preocupações, no incentivo ao interesse por coisas novas e na valorização pelas suas responsabilidades.

A seguir, apresentamos a comparação dos resultados da percepção que os alunos têm dos outros significativos como parceiros de interação. Os resultados apontam para alterações na valorização que os alunos atribuem a cada uma das necessidades, para ambos os casos.

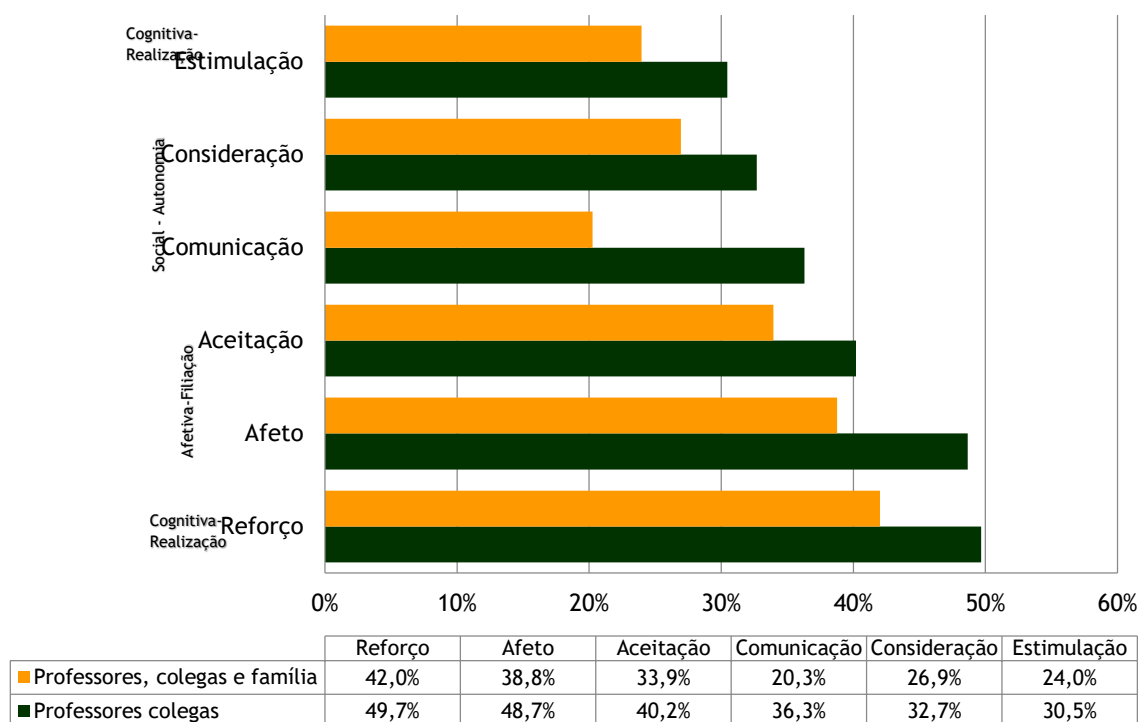


Gráfico XXXIV - Construção da identidade dos alunos na relação com os parceiros de interação: Professores e colegas versus Professores, colegas e família

Se compararmos as representações dos alunos com a variável parceiros de interação *família mais escola* e por outro lado, apenas os parceiros escolares verificamos que o reforço, o afeto e a aceitação, são nos dois casos, os mais valorizados. É notório o aumento na percentagem de alunos que, mais intensamente, sente os atores escolares como parceiros. Estes dados são validados nos testemunhos dos profissionais que referiram, em vários registos, que os alunos apreciam quando são valorizados e que isso faz com que criem fortes relações de amizade com eles.

Em relação às necessidades de comunicação, consideração e estimulação verifica-se alteração na hierarquia de intensidade sentida pelos alunos. Na relação com os atores familiares e escolares surgem com maior intensidade, por ordem decrescente, a *consideração* (26, 9%), *estimulação* (24, 0%) e *comunicação* (20, 3%). A situação inverte-se na relação apenas com os *atores escolares*, sendo que surge em primeiro lugar a *comunicação* (36, 3%), a seguir a *consideração* (32, 7%) e por fim a *estimulação* (30, 5%). Perante estes dados, e em função dos resultados que temos vindo a apresentar, temos, por um lado, os profissionais a referir que os alunos não se sentem motivados para aprender e, por outro lado, os alunos a dizerem que não se sentem estimulados a interessar-se por coisas novas na escola. Estas representações são convergentes entre os participantes, o que põe em causa as dinâmicas da escola.

Numa apreciação global, percebemos que não há uma relação estanque das dimensões da construção da identidade. Os alunos valorizam em primeiro lugar uma necessidade da dimensão cognitiva e a seguir a dimensão afetiva. A dimensão social é a dimensão menos valorizada pelos alunos, provavelmente pelo facto de viverem em contextos fragilizados e não terem experiência de vivências sociais positivas, na procura de poder e de autonomia. Estes resultados podem estar associados ao facto da sua

socialização não lhes permitir a individualização nem a diferenciação clara do seu grupo de origem. Por um lado, porque as políticas sociais não intervêm nesse sentido, e por outro lado, porque a escola é um contexto reprodutor das desigualdades sociais e não tem tido uma intervenção de melhoria de vida destes alunos e das suas famílias.

A seguir procuramos perceber de que forma os alunos manifestam sentir estas necessidades isoladas e ver de que forma as representações variam em função dos contextos escolar e familiar.

6.2.3.2.3. Dimensão afetiva: Eixo da Filiação

A *filiação* é a ligação da pessoa a determinado grupo e é alargada para além do grupo familiar, materializando-se na vontade de estar com o outro em processos de reciprocidade nas relações de afeto e de aceitação. A *necessidade de afeto* assenta na importância da vinculação com a família e com outras pessoas que não são da família (Relvas, 1999; Bergin & Bergin, 2009), nomeadamente, o diretor de turma e colegas. Esta ideia está patente no registo de uma professora de uma escola TEIP quando refere que “são miúdos que são deixados ao acaso pelos pais e quando lhes damos afeto eles reconhecem-nos como amigos deles e como adultos que os respeitam” (PP-TEIP-E3).

A *aceitação* é a “disposição para aceitar a atividade da criança, reconhecer-lhe uma presença e uma existência materiais, consagrar-lhe uma parte do tempo e conceder-lhe o direito de organização pessoal e autónoma” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 90).

Procuramos, então, ver de que forma os estudantes sentem os outros significativos em relação ao eixo da filiação, para percebermos os sentidos que estes atribuem a esta dimensão nas relações de afeto e aceitação do aluno *pela família, pelo diretor de turma e pelos colegas*.

Os resultados que apresentamos no gráfico a seguir referem-se aos indicadores parcelares de cada uma das necessidades – afeto (reciprocidade na amizade) e aceitação (aceitar os outros nas diferenças) – numa leitura do grau de intensidade mais elevado que os alunos lhe atribuem.

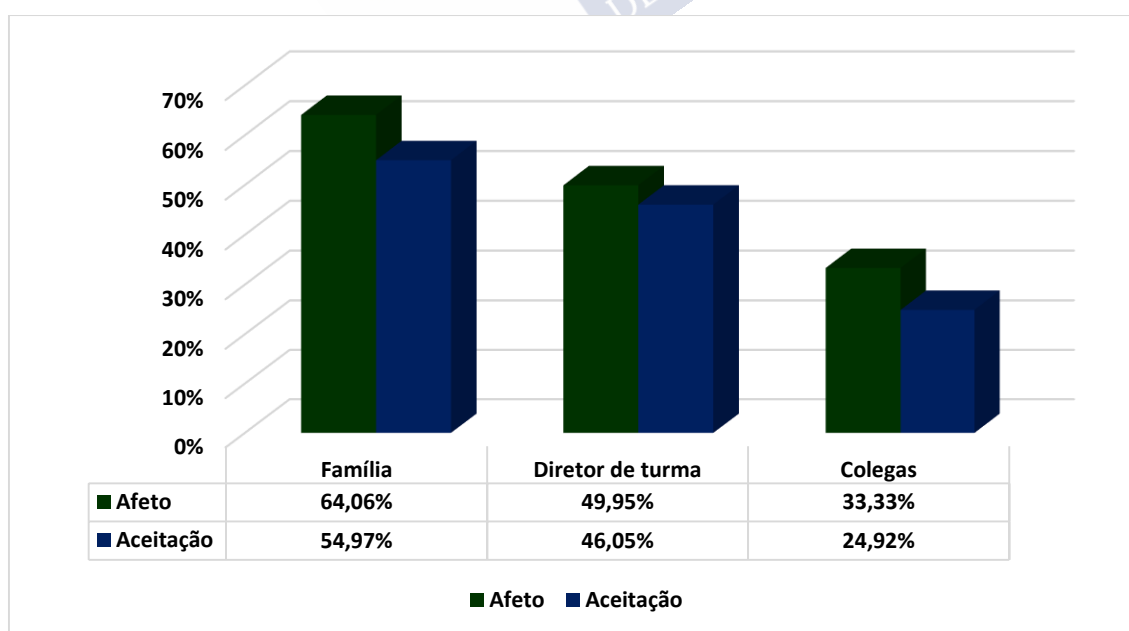


Gráfico XXXV - Dimensão afetiva - Eixo da filiação - afeto e aceitação dos alunos com pais, diretor de turma e colegas

Tanto o afeto como a aceitação são dimensões muito valorizadas por todos os alunos participantes. Verificamos, no entanto, que estas dimensões são mais valorizadas relativamente à família do que aos atores escolares – colegas e diretor de turma. Referem que a *família* é, em primeiro lugar, o seu porto de abrigo afetivo (64, 06%) e de aceitação (54, 97%). Em percentagem mais baixa, referem o *diretor de turma* como um dos seus aliados, tanto no afeto (49, 95%) como na aceitação (46, 05%). Os *colegas* são sentidos como amigos, em menor percentagem do que a família e o diretor de turma. Por outro lado, os alunos consideram os colegas mais nas relações de afeto (33, 33%) do que nas de aceitação (24, 92%).

Das variáveis familiares estudadas, o afeto apresenta variação estatisticamente significativa com os Estilos Educativos Parentais, enquanto que a aceitação apresenta variações com as duas variáveis familiares estudadas. Relativamente às variáveis escolares a tipologia de escola TEIP/Não-TEIP não se revela estruturadora das representações dos alunos na dimensão de filiação. Encontramos variação estatisticamente significativa para as duas dimensões com a variável escola, tal como se esquematiza na tabela seguinte.

Tabela XXXII - Variação do eixo da filiação dos parceiros de interação (pais, colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares

		NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Filiação	Afeto	n. v. ⁷	$\chi^2=70,887$ df=6 p=0, 000000	n. v.	$\chi^2=43,543$ df=6 p=0, 000000
	Aceitação	$\chi^2=18,310$ df=8 p<0, 02	$\chi^2=69,409$ df=6 p=0, 000000	n. v.	$\chi^2=20, 415$ df=6 p=0, 002

Dos resultados obtidos do eixo da filiação com *família, professores e pares*, inferimos que das *variáveis familiares* o *nível de instrução parental* não estrutura as representações dos alunos sobre a dimensão afetiva da filiação, mas influencia as suas representações na dimensão da aceitação (cfr. Anexo VII-Tabela CX -). A literacia familiar estrutura a forma como os alunos se sentem aceites pelos outros, quer na família, quer na escola. Este sentir é assumido com maior intensidade pelos alunos cujos pais têm um nível de escolaridade mais elevado. Os alunos cujos pais têm um nível de estudos superiores atribuem um maior grau de aceitação do que os alunos cujo capital escolar dos pais é apenas o grau mais baixo de escolaridade – 4.º ano.

Por outro lado, os *Estilos Educativos Parentais* estruturam as representações dos alunos, quer no afeto, quer na aceitação (cfr. Anexo VII- Tabela CXI - Tabela CXII -).

O *afeto* é, em qualquer estilo educativo parental, a dimensão que os alunos mais intensamente destacam. Contudo, os alunos que se assumem filhos de pais responsabilizadores são os que mais o manifestam sentir. Em oposição, encontram-se os

⁷ n. v. = não varia estatisticamente

filhos que consideram os seus pais autoritários, que lhes atribuem um grau de afetividade menos elevado. A *aceitação* é também mais sentida pelos filhos que consideram os pais responsabilizadores e os que menos intensidade apontam nesta dimensão são os alunos que consideram os pais autoritários e indulgentes.

Quando consideramos apenas *os parceiros de interação na escola (colegas e diretor de turma)* verificamos que a variável *aceitação* altera em relação aos resultados apresentados anteriormente, enquanto que o afeto mantém os valores

Tabela XXXIII - Variação do eixo da filiação de parceiros de interação na escola (colegas e DT) com as variáveis familiares e escolares

		NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Filiação	<i>Afeto</i>	n. v.	$\chi^2=36,749$ df=6 p=0, 000000	n. v.	$\chi^2=58, 297$ df=6 p=0, 00000000
	<i>Aceitação</i>	n. v.	$\chi^2=57,133$ df=6 p=0, 000000	n. v.	$\chi^2=18, 149$ df=6 p<0, 006

Os resultados obtidos são tendencialmente idênticos aos anteriores. Contudo, enquanto em relação ao afeto, este era menos sentido pelos filhos de pais autoritários e indulgentes, na *aceitação* os alunos já referem esse sentimento também na relação com pais autoritários e negligentes.

O afeto, na variável escola, continua a ser a dimensão que os alunos mais consideram, tal como podemos constatar no gráfico, cujas tabelas do afeto com professores, colegas e família constam do Anexo VII na tabela Tabela CXIII - e apenas com professores e colegas na Tabela CXV - .

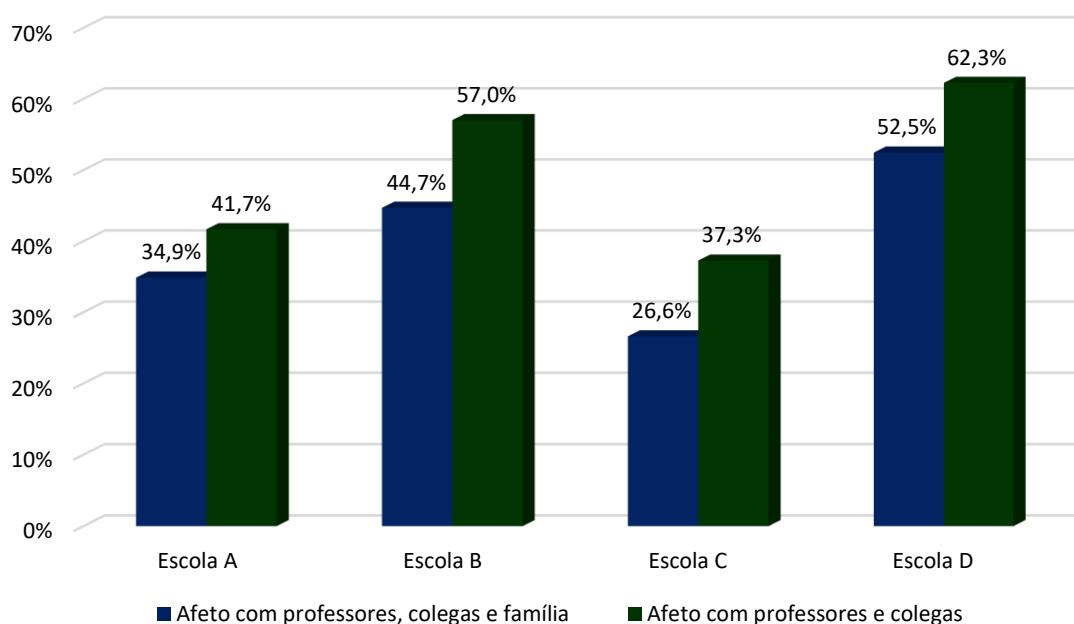


Gráfico XXXVI - Dimensão afetiva - Eixo da filiação - necessidade de afeto dos alunos, por escolas

As representações dos estudantes, nesta dimensão, não se estruturam pelo facto de frequentarem escolas TEIP ou Não TEIP, mas diferenciam-se pelas escolas individualmente. Atendendo a que as escolas A e C são escolas do meio urbano e as escolas B e D são escolas do meio rural, leva-nos a crer que a reciprocidade na amizade é mais sentida nestas últimas. Neste sentido, os alunos das escolas de meio rural são os que mais referem um alto grau de intensidade na dimensão de *afeto*, verificando-se que a maioria dos alunos que o assume pertence a uma escola Não-TEIP.

A escola C é a que apresenta os valores mais baixos. Estes resultados podem dever-se ao que foi referido nos documentos internos e externos, nos relatórios de avaliação interna e nos registos dos testemunhos dos profissionais, que são unânimes na constatação de que esta escola aposta fortemente no sucesso académico dos alunos, tal como refere uma professora de Português (PP-Não-TEIP-E5). Relativamente à escola A, que é referida mais por aspetos negativos do que positivos, os alunos sentem mais afeto do que na escola C, que é a mais escolhida pelos pais mais responsabilizadores e mais qualificados. Note-se, no entanto, que a Escola A é a que tem mais profissionais sociais e que são sempre referidos como aqueles que mais relações afetivas estabelecem com os alunos. Por outro lado, também o discurso dos profissionais desta escola, para além de ser redutor em relação ao sucesso académico e ao comportamento dos alunos, quando se refere à componente relacional, altera-se e todos são unânimes em dizer que mantêm uma boa relação afetiva com os alunos.

A *aceitação das diferenças dos outros* também apresenta diferenças na perceção dos alunos em função da escola que frequentam, embora não estejam tão distanciadas umas das outras como nos afetos. No gráfico é possível perceber as diferenças. As tabelas de contingência encontram-se no Anexo VII (cfr. Tabela CXIV - e Tabela CXVI -

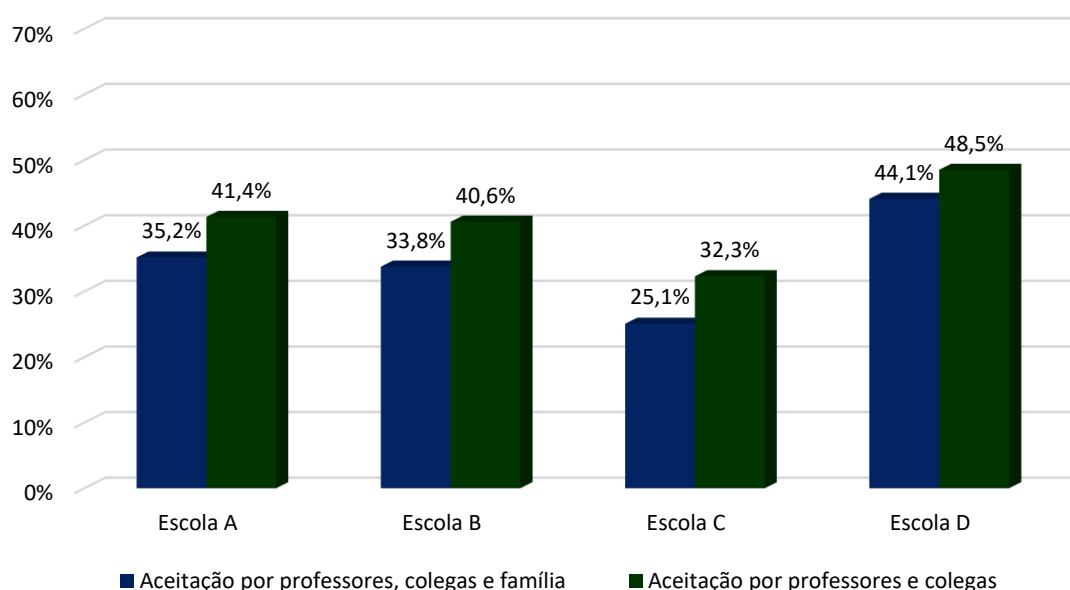


Gráfico XXXVII - Dimensão afetiva - Eixo da filiação - necessidade de aceitação dos alunos, por escolas

A *aceitação* é também, manifestamente, sentida com mais intensidade pelos alunos da escola Não-TEIP de meio rural. A Escola A apresenta valores superiores aos anteriores. Estes resultados podem dever-se ao facto de ser a escola conotada por ter os alunos mais fracos e estes sentem-se aceites nas suas diferenças.

Estes resultados sugerem a existência de relações interpessoais mais afetuosas nas escolas de meio rural do que nas escolas de meio urbano. Esta constatação pode ser fruto de um maior apego dos alunos com os pares e com os adultos, que poderão decorrer das diferenças de estilos de vida nos meios urbanos e nos meios rurais. Nestes, os alunos conhecem-se melhor, por viverem em localidades mais pequenas, nas quais as pessoas mantêm mais relações de proximidade e de familiaridade.

Em relação à aceitação as escolas TEIP apresentam tendências muito idênticas, que podem ser atribuídas aos valores que enformam a sua missão. Esta, passa pela forma como estas escolas são dotadas de acréscimo financeiro e de recursos humanos e materiais para que se promova o sucesso a todos os alunos. Se, para alguns autores, esta é “uma missão impossível” (Correia & Matos, 2001, p. 92) para outros consegue-se com o investimento em contratação de professores, cujo perfil se adequa a estas variáveis de contexto, em que se enquadram as escolas TEIP (Melo, 2011). Na nossa opinião, a missão de todas as escolas, quer sejam TEIP ou não, deve ser a promoção da equidade, sem que para isso seja necessária esta estigmatização.

6.2.3.2.4. Dimensão cognitiva: eixo da Realização

A necessidade de realização ou necessidade de êxito manifesta-se “no gosto por tarefas difíceis, obstáculos, no prazer de dominar, manipular e organizar os objetos físicos, os seres humanos, as ideias, no desejo de agir depressa, bem e de forma independente, de rivalizar e ultrapassar os outros” (Murray, 1953 cit. por Pourtois & Desmet, 1999, p. 109).

Para o estudo desta dimensão propusemos indicadores que nos permitissem perceber as representações dos alunos em relação à estimulação (motivação para o interesse por

coisas novas) e ao reforço (valorização do aluno enquanto pessoa) que lhes são dadas pela família, diretor de turma e colegas. Os resultados apresentados no gráfico seguinte focam-se nos níveis mais elevados de intensidade que os alunos apontam nos indicadores das categorias do eixo da realização – estimulação e reforço.

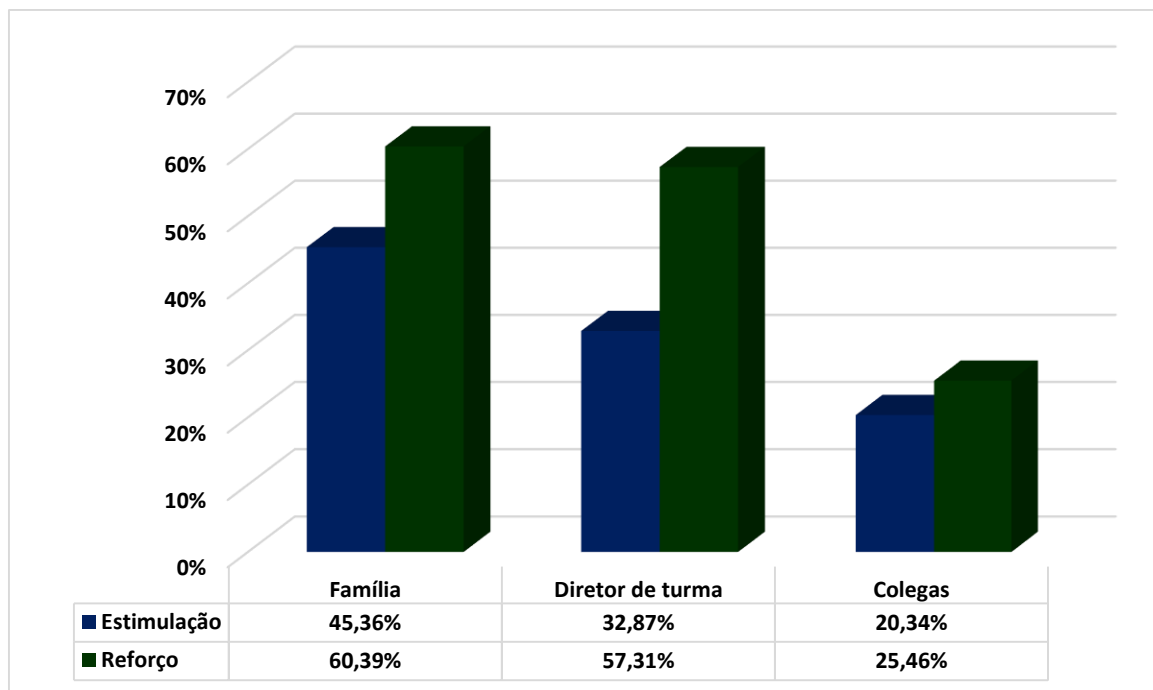


Gráfico XXXVIII - Dimensão cognitiva - Eixo da realização - necessidades de estimulação e reforço dos alunos com a família, diretor de turma e colegas

Tal como na dimensão de filiação, também na da realização os alunos valorizam em primeiro lugar a intervenção dos pais, seguida da dos diretores de turma e a seguir dos colegas. Contudo, verifica-se que é mais sentido na dimensão de reforço do que na de estimulação. Relativamente à satisfação da *necessidade de reforço*, estes referem-na com um alto grau de intensidade com a família (60, 39%), a seguir com o diretor de turma (57, 31%) e finalmente com os colegas (25, 46%). A necessidade de *serem motivados para aprenderem* coisas novas revela a mesma tendência da anterior, embora em percentagens mais baixas, com uma diferença percentual mais notória na relação com a família (45, 36%), com o diretor de turma (32, 87%) do que com os pares (20, 34%). Assim, sentem nos adultos, quer na família, quer na escola, muito mais apoio do que nos colegas nas duas necessidades. Pensamos que eles encontram nos adultos um apoio mais convincente, sendo estes as pessoas a quem eles recorrem quando se encontram em situações de vulnerabilidade.

Estas categorias, apenas apresentam variação estatisticamente significativa com os estilos educativos parentais e a escola. Na tabela que se segue apresentamos os resultados das variações da dimensão cognitiva - eixo da realização - em relação aos parceiros de interação (família, colegas e professores).

Tabela XXXIV - Variação do eixo da realização de parceiros de interação dos alunos (pais, colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares

		NIP	Estilos Educativos parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Realização	Estimulação	n. v.	$\chi^2=74,477$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=25,385$ df=6 p<, 0003
	Reforço	n. v.	$\chi^2=95,008$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=13,065$ df=6 p<0, 05

Das variáveis familiares verificamos que os *estilos educativos parentais* estruturam as representações dos alunos na dimensão de realização (cfr. Anexo VII - Tabela CXVII - Tabela CXVIII - . Os que consideram os seus pais indulgentes assumem uma intensidade mais elevada nas necessidades de estimulação e de reforço. É compreensível que estes pais não estimulem os seus filhos para aprenderem coisas novas, nem os valorizem enquanto pessoas, porque eles próprios, pelas suas condições socioculturais, pressupostamente, também não sentem essa curiosidade, têm baixa autoestima e passam esse sentimento aos seus filhos.

Das variáveis escolares as representações dos alunos são apenas estruturadas pela variável escola individualmente. A tipologia de escola TEIP/Não-TEIP não estrutura de forma significativa as representações dos alunos em relação a esta dimensão.

Na tabela seguinte apresentamos os resultados obtidos no teste do χ^2 relativamente à dimensão cognitiva - eixo da realização, *com os colegas e professores*.

Tabela XXXV - Variação do eixo da realização de parceiros de interação dos alunos (colegas e diretor de turma) com as variáveis familiares e escolares

		NIP	Estilos Educativos parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Realização	Estimulação	$\chi^2=26,74$ 4 df=8 p<0, 0008	$\chi^2=40,06$ 7 df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=25,38$ 5 df=6 p<, 0003
	Reforço	n. v.	$\chi^2=63,88$ 5 df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=18,37$ 6 df=6 p=0, 005

A necessidade de estimulação pelos *atores escolares* apresenta variação estatisticamente significativa com o nível de instrução parental (cfr. Anexo VII-Tabela CXIX -), os estilos educativos dos pais (cfr. Tabela CXX - Tabela CXXI - e com a escola.

Esta necessidade apenas não varia com a tipologia de escola TEIP/Não-TEIP.

Neste sentido, os resultados apontam para uma necessidade mais intensa de estimulação pelos filhos de pais com mais baixa qualificação escolar. A tendência é para uma diminuição percentual à medida que aumenta o nível de escolaridade dos pais. Cabe supor que será porque estes também dão já uma maior estimulação, a muitos níveis, aos seus filhos.

Relativamente aos estilos educativos dos pais a tendência é para uma necessidade de estimulação mais pelos filhos de pais negligentes. Seguramente porque estes, em geral, tendem a estimular muito menos os seus filhos em muitos âmbitos das suas vidas, incluindo o escolar.

No gráfico que se segue apresentamos em que sentido se verificam essas variações, com *família, colegas e professores* em comparação com o que sentem apenas com os *atores escolares*. As tabelas de contingência encontram-se no Anexo VII (cfr. Tabela CXXII - Tabela CXXIII -

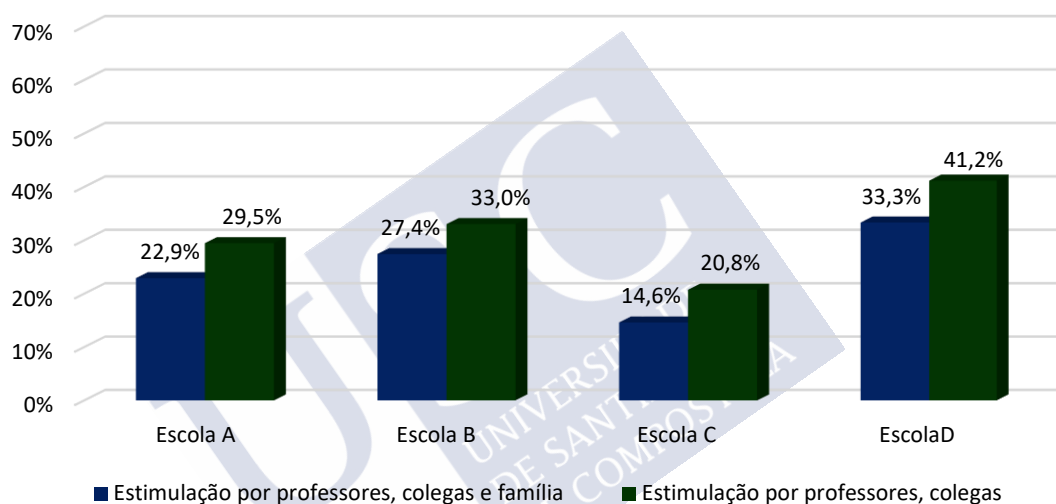


Gráfico XXXIX - Dimensão cognitiva - Eixo da realização - necessidade de estimulação dos alunos, por escolas

Os resultados do cruzamento com esta variável apontam para a importância dada à dimensão de estimulação mais pelos alunos da Escola D e menos pelos alunos da escola C. Este resultado pode ser analisado à luz de duas perspetivas. Uma porque a escola D é de meio rural Não-TEIP com uma população escolar desfavorecida. Como temos vindo a referir, também, investe muito no sucesso académico dos alunos, mas com um esforço acrescido que a escola C não necessita de empreender para o operacionalizar. Consideramos esta hipótese, porque esta última escola é considerada a que é escolhida pelos melhores alunos, aos que por si só já lhes é intrínseca essa estimulação. Por outro lado, estes não sentem a falta de serem estimulados a aprender coisas novas, porque essa necessidade já lhes é satisfeita, quer pela socialização familiar, quer pela socialização escolar.

Apresentamos de seguida a análise comparativa da necessidade de reforço com parceiros de interação, cujas tabelas de contingência constam do Anexo VII (cfr. Tabela CXXIV - Tabela CXXV -

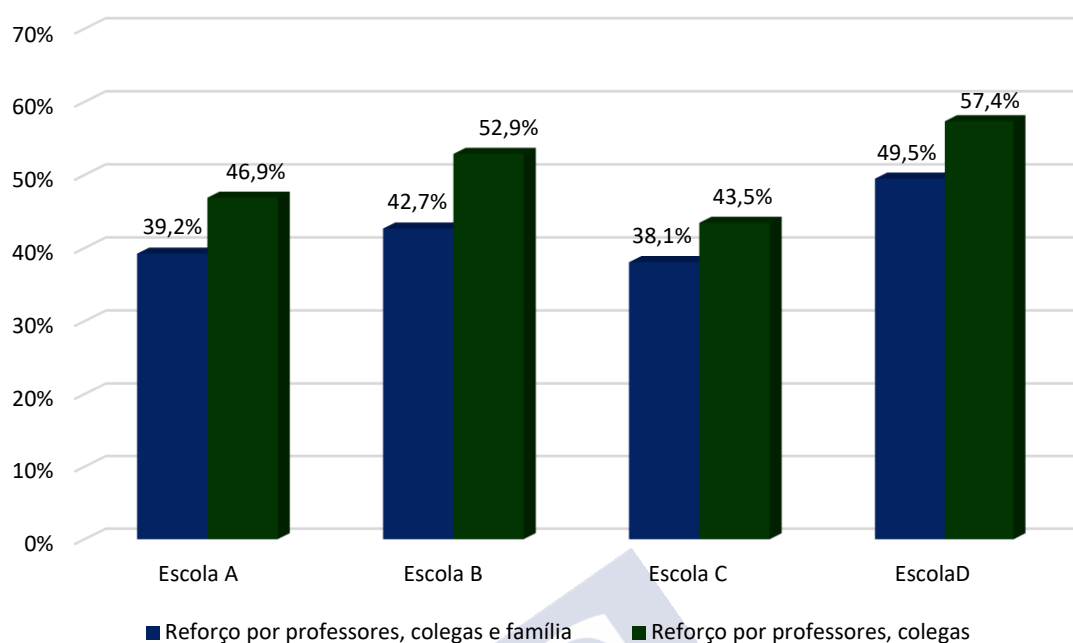


Gráfico XL - Dimensão cognitiva - Eixo da realização - necessidade de reforço dos alunos, por escolas

A necessidade de reforço é mais sentida pelos alunos da escola da escola D, provavelmente pelas mesmas razões apontadas anteriormente para a estimulação. A escola C continua a ser a que menos refere estas necessidades da dimensão cognitiva.

O eixo de realização que é proporcionado pela *família e atores escolares* não é muito valorizada pelos alunos, porém o reforço é muito mais referido do que a estimulação. Os alunos consideram que a família e a escola intervêm mais na valorização do sucesso escolar do que no incentivo que lhes proporcionam para que tenham êxito.

A análise documental dos documentos internos e externos, assim como as entrevistas aos profissionais apontam esta escola C como uma que aposta no sucesso académico dos alunos, o que significa que esta valorização é sentida por todos os atores internos e externos à escola.

6.2.3.2.5. Dimensão social: eixo da Autonomia

A autonomia é parte integrante do desenvolvimento e da construção da identidade dos indivíduos e constrói-se na interação com os outros e com o mundo. Partindo deste pressuposto, procuramos perceber de que forma os alunos assumem esta dimensão, na sua vida escolar. Para isso, apresentamos indicadores de comunicação (abertura ao outro para falar das suas preocupações) e consideração (valorização da responsabilidade dos alunos).

No gráfico que se segue apresentamos as frequências de respostas dadas pelos alunos participantes no estudo sobre as necessidades sociais com a *família, professores e colegas*.

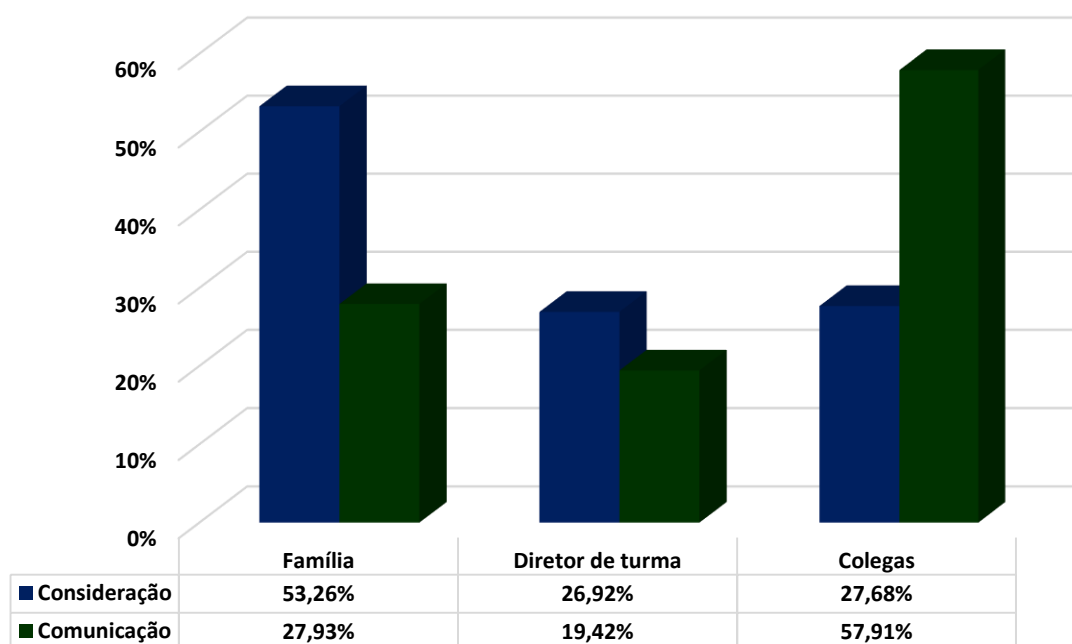


Gráfico XLI - Eixo da autonomia - comunicação e consideração dos alunos com os parceiros de interação (família, colegas e diretor de turma)

Em relação à *necessidade de comunicação*, a maioria dos alunos (57, 91%) refere que os colegas são as pessoas com quem podem falar de tudo o que os preocupa. A seguir a estes, mas com uma diferença percentual considerável, eles (27, 92%) dizem que é com a família que se sentem mais à vontade para expor as suas preocupações. O diretor de turma é para os estudantes (19, 42%) a pessoa de quem se sentem mais distanciados.

A *necessidade de consideração* na relação com os adultos (família e Diretor de turma) é percebida, com alta intensidade, por mais alunos do que a comunicação. Assim, os alunos sentem em primeiro lugar que a família (53, 26%) valoriza as suas responsabilidades. Com uma diferença percentual considerável, os alunos, em percentagens aproximadas, reconhecem esta necessidade nos diretores de turma (26, 92%) e nos colegas (27, 68%).

Estes resultados percebem-se no quadro estrutural das necessidades sociais que suscitam sentidos de pertença ao meio de origem, mas também aos grupos de pares com quem partilham muito tempo e com quem se identificam em termos de preferências.

As representações dos alunos, sobre o eixo da autonomia dos parceiros de interação, família, colegas e diretor de turma, são estruturadas pelos estilos educativos dos pais e pelas escolas que frequentam, excetuando, neste caso, a necessidade de consideração, que não apresenta variação estatística com a tipologia TEIP/Não-TEIP. A consideração por parte de outros significativos é sempre importante para os jovens. Por isso, aqueles que a recebem sentem valorizada a sua responsabilização. Sendo a escola o espaço e tempo de desenvolvimento de competências de responsabilidade, os alunos sentem que essa dimensão está inerente à função da escola, pelo que o facto da escola ser ou não ser TEIP, não altera as representações dos alunos em relação a este aspeto.

As tabelas de contingência dos cruzamentos do eixo da autonomia com as variáveis familiares estilos educativos parentais encontram-se no Anexo VII (cfr. Tabela CXXVI - Tabela CXXVII -

Tabela XXXVI - Variação do eixo da Autonomia com os parceiros de interação (família, colegas e diretor de turma)

		NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Autonomia	Comunicação	n. v.	$\chi^2=74,600$ df=6 p=0, 00000	n. v.	n. v.
	Consideração	n. v.	$\chi^2=79,129$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=17,814$ df=6 p<0, 007

Os alunos cujos pais são responsabilizadores sentem, mais intensamente, que podem comunicar abertamente com eles e que a família valoriza as suas responsabilidades. Contudo, na comunicação, a percentagem mais baixa aplica-se aos alunos cujos pais são autoritários e na consideração os filhos de pais indulgentes. A análise destes resultados permite perceber a forma como os estilos educativos parentais influenciam a autonomia dos alunos, nas necessidades de comunicação e consideração, sendo os pais responsabilizadores os que têm uma comunicação mais aberta e que mais os consideram, e os filhos e os pais autoritários mantêm um tipo de comunicação mais fechada e, a par dos pais indulgentes, são os que menos os consideram.

Este eixo não é estruturado pelas qualificações académicas dos pais, nem pela tipologia de escola TEIP/Não-TEIP.

Na tabela seguinte apresentamos os resultados obtidos com o cruzamento das variáveis em estudo com o eixo da autonomia *com professores e colegas*.

Tabela XXXVII - Variação do eixo da Autonomia dos alunos com os parceiros de interação (colegas e diretor de turma e as variáveis familiares e escolares)

		NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Autonomia	Comunicação	n. v.	$\chi^2=51,049$ df=6 p=0, 00000	n. v.	n. v.
	Consideração	n. v.	$\chi^2=45,999$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=22,856$ df=6 p=0, 008

Relativamente ao eixo da autonomia, as necessidades de comunicação e consideração são percebidas com mais alta intensidade pelos alunos cujos pais são responsabilizadores. Contrariamente, os filhos de pais negligentes são os que menos reconhecem abertura na comunicação e a valorização das suas responsabilidades (cfr. Anexo VII - Tabela CXXVIII - Tabela CXXIX - . Os pais negligentes manifestam um baixo grau de sensibilidade e de capacidade de resposta às necessidades emocionais dos filhos e, por

isso, não valorizam as suas responsabilidades.

A variável escola não estrutura as representações dos alunos na necessidade de comunicação, nem com os atores escolares e familiares, nem com os professores e colegas isoladamente, o que nos leva a crer que os jovens não sentem distanciamento dos restantes parceiros ao nível das interações, seja em que contexto for.

No gráfico que se segue, apresentamos em que sentido se verificam as variações do eixo de consideração, com *família, colegas e professores* em comparação com o que sentem apenas com os atores escolares por escola (cfr. Anexo VII - Tabela CXXX - Tabela CXXXI -

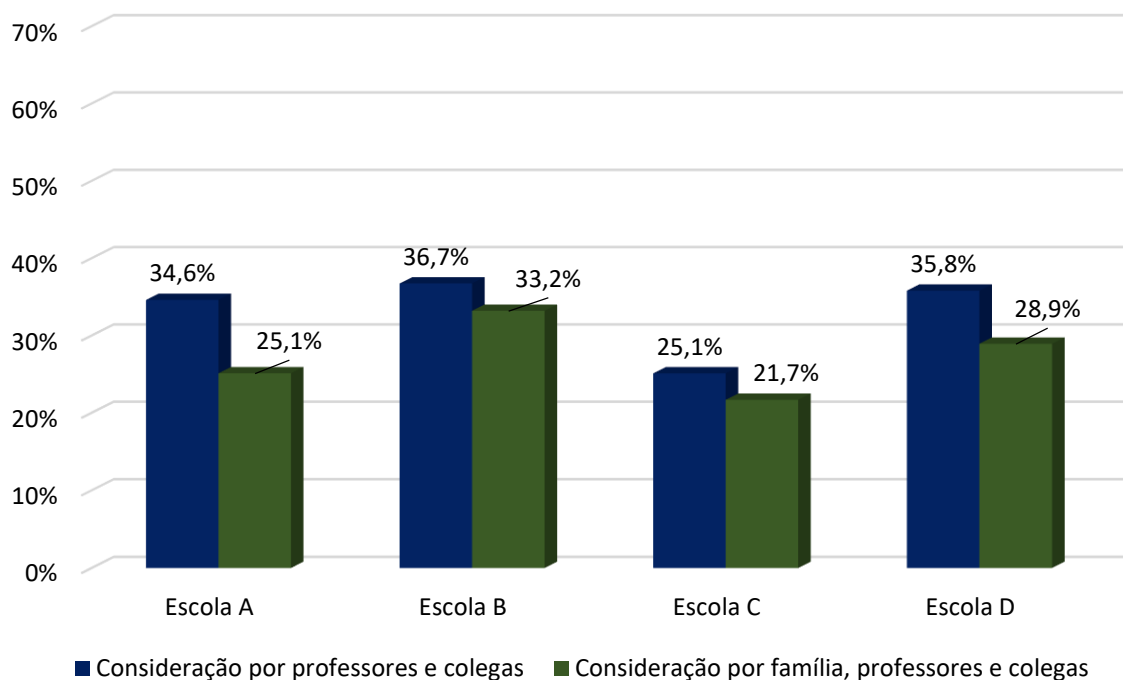


Gráfico XLII - Dimensão social - Eixo da autonomia - necessidade de consideração dos alunos, por escolas

A *necessidade de consideração por professores e colegas* é mais sentida pelos alunos das escolas B, D e A, em percentagens aproximadas, com a diferença de um ponto percentual de umas para as outras, respetivamente. A mesma tendência é percebida em relação à consideração pela família professores e colegas, embora em percentagens mais baixas em todas as escolas. Duas das escolas, A e B, são de tipologia TEIP e as escolas B e D são escolas de meio rural. Estes resultados podem estar associados ao facto de se tratar de escolas com variáveis de contexto mais desfavorecidas do que a escola C. Esta continua a marcar pela diferença, na medida em que os seus alunos apresentam os valores mais baixos na necessidades sentidas em relação a aspetos escolares que favoreçam a construção da sua identidade, neste caso na valorização das suas responsabilidades. Estes resultados suscitam-nos a ideia de que estes alunos não manifestam muito essa necessidade porque já a têm na família, o que contribui para que não as encarem com um défice, mas sim como um aspeto inerente às suas vivências.

No geral, a variável menos estruturadora das representações dos alunos é a tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP e a mais é o Estilo Educativo dos pais. O nível de instrução parental é uma variável que influencia na necessidade de estimulação por parte dos professores e dos colegas e na de aceitação por todos os parceiros. O sentido da variação

é idêntico em todas as dimensões, os filhos de pais responsabilizadores e os de nível de instrução mais elevado, assim como os alunos da Escola D são os que sentem com mais intensidade as interações com a família, diretor de turma e pares. Estes são, provavelmente, os que lhes incutem a motivação e os que mais apoio lhes dão, fazendo-os sentir-se aceites.

6.2.3.3. O Sentido atribuído à escola: Ser aluno

As relações interpessoais ao nível da sala de aula mediatizam a turma nos resultados académicos e sociais. Embora a sala de aula não pareça funcionar como um espaço independente na escola, porque se reconhece a existência duma reciprocidade de influências entre ambas. De qualquer modo, na escola há “zonas de incerteza” insuscetíveis de regulamentação e que são melhor ou menos bem usadas pelo ator educativo na interação com os outros. O reconhecimento deste facto foi contributo importante para a compreensão do que se passa no processo de interação entre atores educativos. Assim, a perceção dos alunos, nesse seu estatuto, podem ser condicionadas por diversos fatores.

Neste ponto do trabalho procuramos perceber o sentido que os alunos atribuem à escola, em relação a aspetos estruturais físicos e humanos que definem e caracterizam seu clima, e os sentidos que atribuem à experiência escolar.

6.2.3.3.1. *Clima de escola*

As percepções que os alunos constroem permitem-lhes prever o aproveitamento que terão e assim melhor compreender os processos escolares. Para analisar esta componente, utilizamos as seis dimensões do instrumento de Clima de Escola de Teixeira (2014). A cada dimensão correspondem categorias e indicadores que nos permitem perceber o sentido que os alunos atribuem à escola em relação às condições de trabalho, à segurança, à justiça, à relação com o diretor de turma (DT), à relação com os professores e à relação com os colegas.

Na tabela seguinte especificamos as categorias utilizadas para o estudo destas dimensões.

Tabela XXXVIII - Dimensões e categorias do sentido atribuído pelos alunos à escola, em relação ao clima

Dimensões	Categorias
<i>Condições de trabalho</i>	Equipamentos, espaços, ambiente de sala de aula
<i>Segurança</i>	Acessos à escola, resolução de problemas, segurança nos intervalos
<i>Justiça</i>	Nas notas, nos critérios de avaliação, na relação dos professores com os alunos
<i>Relação com o diretor de turma</i>	Interesse pelos alunos, disponibilidade, forma de atuar
<i>Relação com os professores</i>	Motivação, Respeito, Relação com os alunos
<i>Relação com os colegas</i>	Diálogo, Interajuda, Competição

Utilizamos uma escala de Likert de concordância com 5 escalões (concordo muito, concordo, concordo pouco, discordo e discordo muito). Procedemos de seguida ao cálculo das frequências e recodificamos as questões para obtermos apenas 3 escalões (problemático, razoável e bom), que nos permitiu um melhor enquadramento das representações dos alunos. Estes escalões foram utilizados para a realização dos cruzamentos entre variáveis, no cálculo das tabelas de contingência (cfr. anexo VII) e teste do χ^2 .

O cálculo das frequências permitiu obter os resultados apresentados no gráfico seguinte.

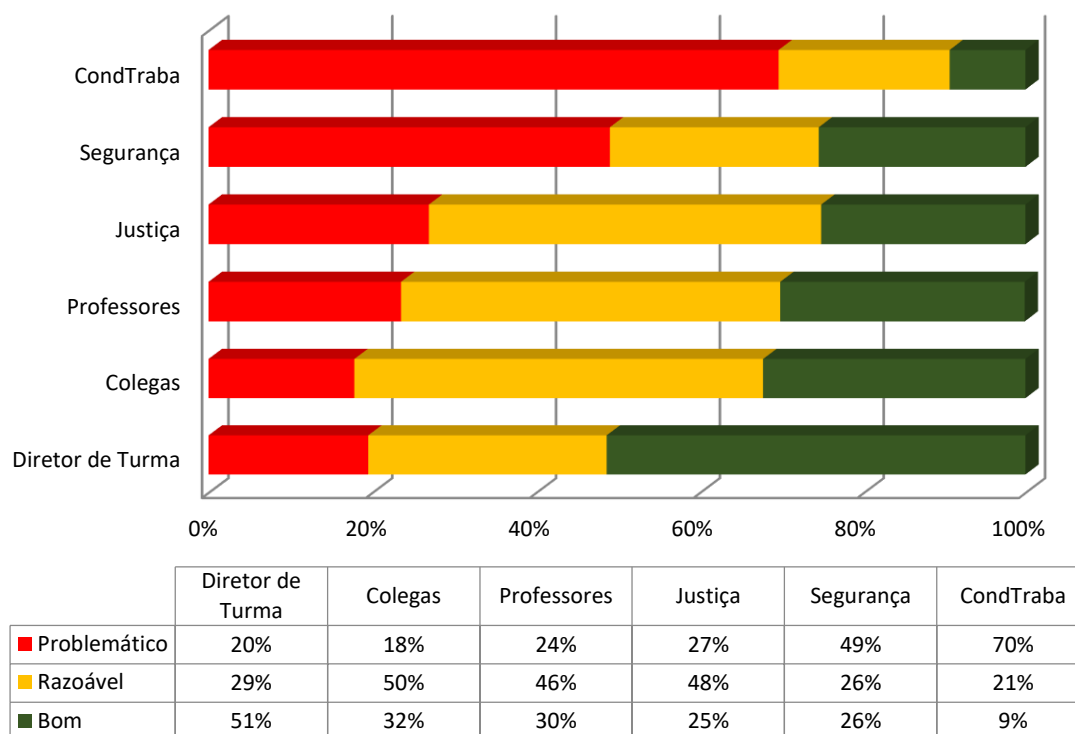


Gráfico XLIII - Importância atribuída pelos alunos ao clima de escola

A partir dos resultados apresentados, constatamos que os aspetos considerados mais problemáticos, pelos alunos, são as *condições de trabalho* (70%) e a *segurança* (49%). Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos por Teixeira (2014), no que diz respeito às condições de trabalho, e por Guerra (2003) no que se refere à segurança. Em relação às condições de trabalho foram também consideradas por alguns profissionais como problemáticas. Tal como refere uma professora, em relação a estas, quando diz que existem “más instalações, escola muito antiga onde chove em qualquer lugar, sem lugares próprios e abrigados do mau tempo, falta de novas tecnologias, etc.” (PM-Não-TEIP-E9).

A *relação com os colegas* (50%), seguida da *justiça* (48%) e da *relação com os professores* (46%) são consideradas pelos estudantes razoáveis. Procedendo à leitura da soma de percentagens dos escalões mais altos (razoável e bom) verificamos que assumem uma forte relação com todos os atores em estudo, embora a relação seja mais fortemente assumida pelos alunos em relação aos colegas e ao diretor de turma do que em relação aos restantes professores.

Estes resultados eram esperados porquanto o diretor de turma assume um papel fundamental na vida escolar dos alunos. São, para os alunos, o seu “porto de abrigo” na escola, na medida em que, praticamente, gerem todos os seus problemas. A sua intervenção é de muita proximidade com os alunos, quer para a resolução de problemas, quer para a sua orientação na vida escolar. É também quem gere todo o seu processo escolar e que é solicitado pela direção, pelos professores, pelos técnicos, pelos funcionários, pelas instituições e pelas famílias cada vez que acontece alguma situação atípica com os alunos. Assume também um papel de regulação, sendo a ponte de comunicação entre a escola e a família.

Depois de realizarmos os cruzamentos entre variáveis, foi possível perceber aquelas que apresentam variações no cálculo das tabelas de contingência e teste do χ^2 . Estes constam do Anexo VII: para o NIP a Tabela CXXXII - e, para os estilos educativos parentais, as Tabelas Tabela CXXXIII - Tabela CXXXIV - Tabela CXXXV - Tabela CXXXVI - Tabela CXXXVII - Tabela CXXXVIII -

Tabela XXXIX - Variações dos sentidos atribuídos à escola na componente do clima

Dimensões	NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/Não-TEIP	Escolas
<i>Condições de trabalho</i>	n. v.	$\chi^2=23,747$ df=6 p<0, 0006	$\chi^2=80,860$ df=2 P<0, 001	$\chi^2=114,612$ df=6 p<0, 001
<i>Segurança</i>	$\chi^2=18,266$ df=8 p<0, 02	$\chi^2=18,434$ df=6 p<0, 005	$\chi^2=7,440$ df=2 P<0, 001	$\chi^2=84,989$ df=6 p<0, 001
<i>Justiça</i>	n. v.	$\chi^2=41,622$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=7,440$ df=2 P=0, 02	$\chi^2=15,070$ df=6 P=0, 02
<i>Relação com o diretor de turma (DT)</i>	n. v.	$\chi^2=55,328$ df=6 p=0, 00000	n. v.	n. v.
<i>Relação com os professores</i>	n. v.	$\chi^2=65,420$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=14,514$ df=6 P=0, 02
<i>Relação com os colegas</i>	n. v.	$\chi^2=19,116$ df=6 p<0, 004	n. v.	$\chi^2=12,676$ df=6 p<0, 05

Os *Estilos Educativos Parentais* continuam a revelar-se altamente estruturadores das representações dos alunos, em oposição ao *capital académico* que não parece ter muita influência na forma como estes percebem o clima escolar e relacional, à exceção das questões de segurança. Contudo, as variáveis escolares influenciam o que os alunos sentem sobre o clima de escola, embora não aconteça isso em todas as categorias. Não há diferenças, estatísticas, nas opiniões dos alunos de escola de tipologia TEIP/Não-TEIP nas questões relacionais entre os parceiros de interação. Pensamos que as diferenças entre tipologias de escola não se refletem nas percepção dos alunos sobre o processo relacional, porque estes são parte integrante dessa relação e constroem vínculos com os outros significativos, independentemente dos recursos que a escola tem.

Relativamente às *condições de trabalho*, apesar da maioria dos alunos as considerarem problemáticas, os filhos de pais responsabilizadores são os que as consideram melhores. Este resultado pode estar associado a diversos fatores. Primeiro,

porque se os filhos de pais responsabilizadores são melhores alunos, o sucesso deles não vai depender tanto das condições de trabalho. Eles empenham-se de qualquer forma. Uma outra razão poderá ter a ver com o facto de eles terem boas condições para estudar em casa e as infraestruturas da escola não interferirem muito nesse aspeto.

A *segurança* é percebida por grande parte dos alunos como muito problemática. No entanto, os que mais o referem são os alunos cujos pais têm apenas o 4.º ano de escolaridade e os que assumem que os pais são negligentes. Verifica-se que a tendência é no sentido de que à medida que aumenta o NIP, diminui a percentagem de alunos que põem em causa a segurança na escola. Este resultado pode dever-se aos estilos comportamentais dos alunos. Como é do senso comum, os filhos de pais de classes mais desfavorecidas revelam ter menos civismo e, por isso, são mais conflituosos, pelo que passam por mais situações de insegurança, tanto nos acessos à escola, como na resolução de problemas e na segurança nos intervalos.

A *justiça* em relação as avaliações e na relação dos professores com os alunos, é percebida como razoável por uma parte considerável de alunos, sendo os filhos dos pais responsabilizadores os que mais o referem.

A *relação com o diretor de turma* é percebido de forma semelhante pelos estudantes das quatro escolas. Estes resultados eram espectáveis, na medida em que o diretor de turma é o professor que melhor conhece os alunos e as suas fragilidades pessoais, académicas, sociais e familiares. Tem o papel de tutor e acaba por ser o professor, por um lado, que eles mais procuram, por outro o que eles mais respeitam, porque é o mediador entre os estudantes e a direção e entre a escola e a família. Para além disso, tem a função de liderar o conselho de turma, o que permite uma articulação mais efetiva e sistemática com os restantes professores. A relação com este é tendencialmente uma dimensão percebida de forma positiva pelos alunos, independentemente de qualquer variável. Contudo, os alunos cujos pais são responsabilizadores, seguidos dos indulgentes são os que mais o referem. Pensamos que, os primeiros, seja pela responsabilidade e respeito que lhes é imputada pelos pais e pela maior interação que estes estabelecem com os DT. Os segundos pela atenção que lhes é dada pelo diretor de turma e pela preocupação que este tem com a vida escolar deles, sentindo-se, desta forma, protegidos e acompanhados por alguém que se interessa por eles.

A *relação com os professores* é mais considerada pelos filhos de pais responsabilizadores e indulgentes do que pelos alunos cujos pais são autoritários e negligentes. Uma das funções da parentalidade é a de mediar a relação dos seus filhos com o mundo exterior, nomeadamente, com os outros significativos em contexto escolar. Nestes resultados o que se verifica é que a relação com os professores é valorizada pelos alunos cujos estilos educativos parentais são opostos, quer para os que valorizam mais, quer para os que valorizam menos. Assim temos, por um lado, os que mais valorizam essa relação que são filhos os pais responsabilizadores que incutem nos filhos respeito pelas regras, incentivam o diálogo e as relações interpessoais e os filhos de pais negligentes que têm uma atitude oposta na relação com os filhos. Pensamos que os primeiros valorizam a relação com os professores pelo reconhecimento de que estes são significativos para o seu sucesso e os segundos porque sentem que os professores se interessam por eles e que acabam por fazer o papel dos pais no incentivo que lhes dão. Temos por outro lado, os alunos que valorizam menos a relação com os professores que são os filhos de pais autoritários que valorizam a obediência e são a favor da punição em situação de conflito e por isso, não estimulam a comunicação com os outros e têm um alto nível exigência e um baixo nível de apoio e atenção emocional o que faz com que os seus filhos valorizem

pouco as relações interpessoais. Contrariamente, os pais indulgentes agem de forma não-punitiva e exigem pouco na obediência a normas ou regras, pelo que esses alunos são, geralmente os que apresentam mais problemas de comportamento e não valorizam a sua relação com os professores.

A *relação com os colegas* é considerada boa, em geral e mais pelos alunos cujos pais são responsabilizadores. Partindo do pressuposto que os pais indulgentes e negligentes não criam laços sólidos com os filhos e, geralmente, não lhes inculcem boas regras de cortesia e de educação, poderemos considerar que esta será uma possível razão para que os alunos se sintam mais distanciados dos seus pares.

Relativamente à variação de representações dos estudantes por tipologia TEIP/Não-TEIP e por escolas, apresentamos em gráficos as tendências que cada uma dela toma.

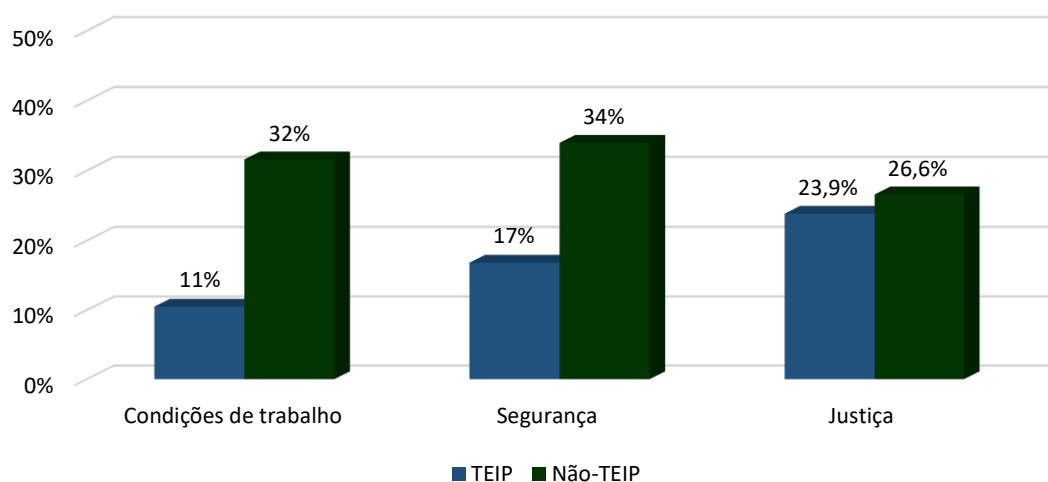


Gráfico XLIV - Variação do clima de escola por tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP

As *escolas TEIP* são as que os alunos referem como mais problemáticas em relação às condições de trabalho, à segurança e à justiça (cfr. Anexo VII: Tabela CXXXIX - CXXIV). Tendo em conta que estas são as escolas que comportam em si os alunos mais desfavorecidos socioculturalmente e os que manifestam mais comportamentos de indisciplina, estes resultados podem ser interpretados com base nessas características. Pela nossa experiência sabemos que este tipo de alunos tende a não respeitar os equipamentos nem os espaços. Por outro lado, são os que mais perturbam o ambiente de sala de aula e os que mais conflitos criam nos espaços envolventes. Por isso, nestas escolas as condições de trabalho e a segurança não podem ser percebidas de forma muito positiva, o que nos leva a pensar que pode haver mais dinâmicas de violência no acesso e no interior das escolas TEIP do que nas escolas Não-TEIP.

Em relação à *justiça*, apesar de haver diferenças nas percepções dos alunos, as percentagens já não se distanciam tanto como nas dimensões anteriores. Do que temos vindo a referir, fundamentado no que conhecemos, no que foi comprovado em vários estudos, nos relatórios de avaliação externa das escolas a nível nacional e local, no parecer do Conselho Nacional de Educação e nos testemunhos dos profissionais participantes deste estudo, esta opinião dos alunos pode interpretar-se à luz do conhecimento produzido de que as escolas TEIP tendem a inflacionar as notas dos alunos. Por outro lado, pensamos que os alunos que se sentem injustiçados podem ser os que, nestas escolas, trabalham e que, em comparação com os colegas mais irresponsáveis e que conseguem ter avaliações positivas, não se sentem bem valorizados.

No gráfico seguinte apresentamos as diferenças de representações dos alunos nas dimensões de clima, em função das escolas.

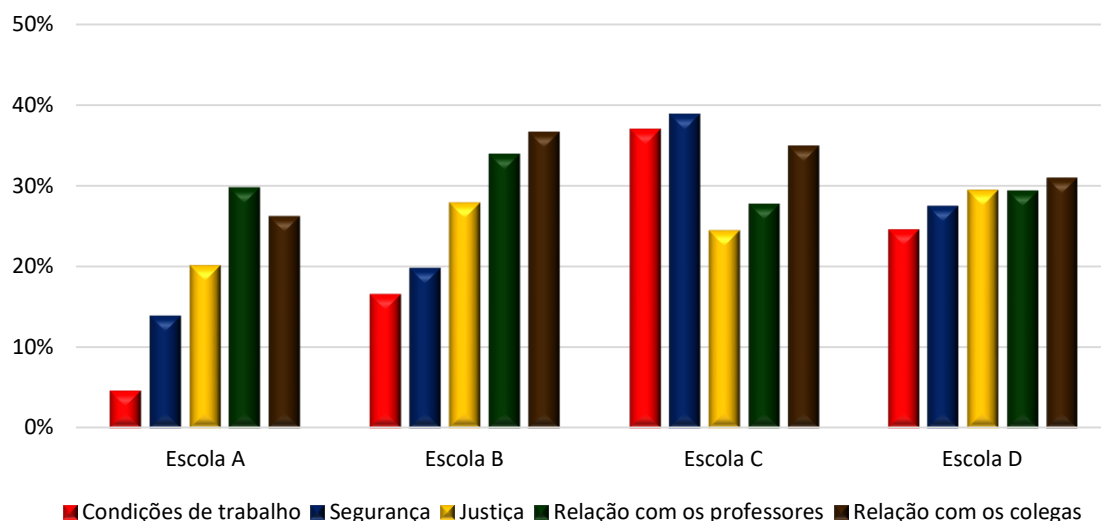


Gráfico XLV - Variação do clima por escolas

As *condições de trabalho* e a *segurança* são consideradas mais problemáticas na escola A e B, que são escolas TEIP, do que nas restantes (cfr. Anexo VII - Tabela CXLII - Tabela CXLIII - Tabela CXLIV - Tabela CXLV - Tabela CXLVI - . A escola que mais se destaca com menos problemas nestas dimensões é a escola C. Tal como vimos adiantando, esta escola é a que tem melhores infraestruturas e a que tem as melhores variáveis de contexto. Estes resultados poderão estar também associados à fraca qualidade das infraestruturas e das tecnologias das escolas TEIP. Este aspeto é também referenciado nos relatórios de avaliação externa e nos discursos dos profissionais entrevistados.

Os alunos da escola D são os que mais sentem a *justiça* nas avaliações e na forma como os professores se relacionam com eles. Os alunos da Escola C não percebem esta dimensão como muito positiva. Este dado poderá estar associado à competitividade entre alunos, visto que esta é a Escola Secundária do centro da cidade, é a que tem os alunos cujos pais tem um capital académico mais elevado e é considerada com um nível mais elevado de exigência e, das quatro escolas, a mais bem posicionada no ranking nacional. Esta escola, para além de ser a que melhores resultados obtém nas dimensões estruturais, é a que menos se destaca na relação dos alunos com os professores.

A *relação com os colegas* e percebida pelos alunos da escola A como a mais problemática. Embora isto não seja muito compreensível porque associando este dado aos resultados sociais que a escola apresenta, parece-nos haver aqui alguma contradição entre o que os alunos e os profissionais sentem e o registo dos relatórios de avaliação das escolas. Contudo, o testemunho de uma professora pode ser esclarecedor desta matéria quando refere o seguinte:

Somos permanentemente coagidos a não dar negativas aos alunos, a não marcar faltas e a não apresentar queixas disciplinares na plataforma para depois manipularem os dados dos resultados nos relatórios. Por isso apresentam os melhores resultados ao nível da indisciplina e abandono e os piores resultados na avaliação externa (PM-TEIP-E7).

Esta é uma opinião que vem sendo formada ao longo dos tempos em relação às escolas TEIP, tal como temos vindo a referir os resultados são inflacionados para cumprir metas contratualizadas e para que isso se consiga é dada uma certa pressão nos profissionais. Contudo enquanto que o sucesso académico é aferido externamente o domínio social não é padronizado e é percebido em cada escola em função das representações de quem lá trabalha.

6.2.3.4. A Valorização da cidadania: Ser cidadão

Para analisar as componentes da cidadania, considerámos seis dimensões, segundo a tipologia de Alves-Pinto (2014). A cada dimensão correspondem indicadores que nos permitem perceber a forma como é valorizada a cidadania. Na tabela seguinte especificamos as categorias e os indicadores considerados.

Tabela XL - Categorias e indicadores da valorização da cidadania por parte dos alunos

Categorias	Indicadores
<i>Ser-Sujeito</i>	<ul style="list-style-type: none"> - autoconhecimento - capacidade de auto-reflexão - auto-orientação - coerência
<i>Ser de Relação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - abertura aos outros - aceitação dos outros - ser para os outros - estar com os outros
<i>Cidadania societal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - direitos individuais - temas da atualidade - aceitação da legalidade - sentido atribuído às eleições
<i>Cidadania Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - sentimento de ser português - o sentimento de ser europeu - o conhecimento das tradições - a atitude face a símbolos nacionais
<i>Participação lata</i>	<ul style="list-style-type: none"> - debates sobre temas da atualidade - defesa do ambiente - protestas contra injustiças - luta por direitos e problemas coletivos
<i>Participação próxima</i>	<p>Experiência direta em quadros mais próximos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com colegas - Associação de Estudantes - ao nível da comunidade - apoio aos mais desfavorecidos - resolução de problemas locais

Depois de recodificarmos os indicadores parcelares, obtivemos as categorias apresentadas na tabela anterior e, a partir daí, calculamos as frequências que esquematizamos no gráfico seguinte.

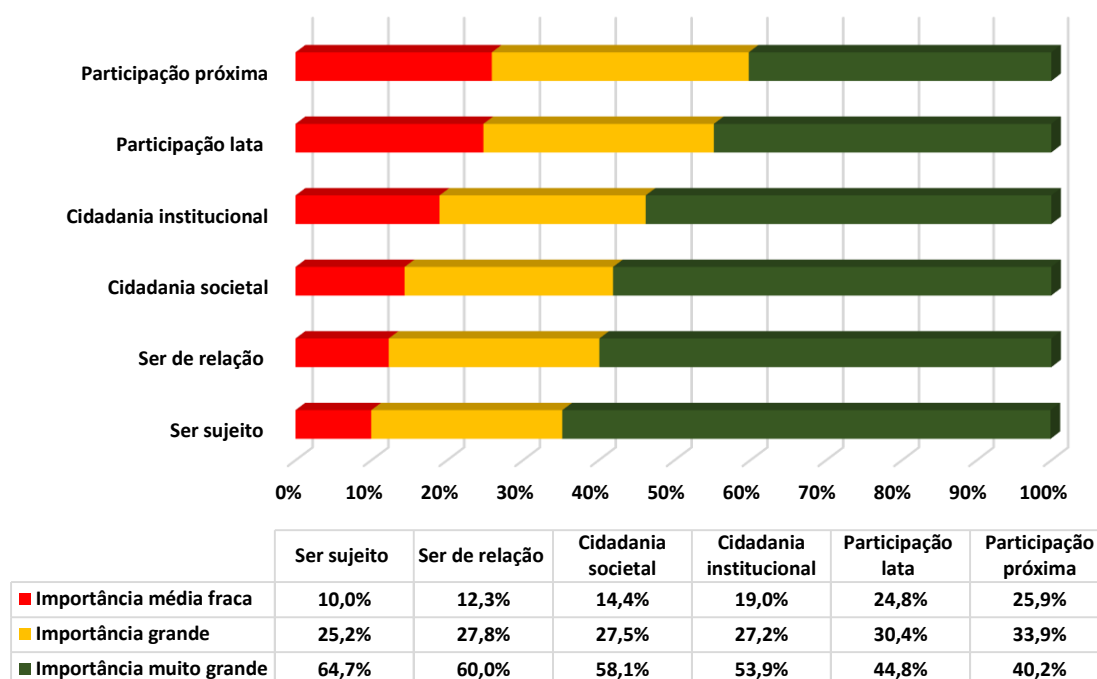


Gráfico XLVI - Importância atribuída pelos alunos às dimensões de cidadania

Os resultados obtidos vão de encontro ao estudo realizado por Alves-Pinto (2014), quem considera que os alunos valorizam o que lhes é mais próximo, enquanto pessoas. Neste sentido, verificamos que o *ser-sujeito* é a categoria a que a maioria (64, 7%) atribui uma importância muito grande. A *relação com os outros* é, também, bastante considerada (60, 0%) como muito relevante para o seu desenvolvimento.

A *cidadania societal* é entendida por 58, 1% dos estudantes como mais importante do que a *cidadania institucional*, embora esta seja, também, uma escolha maioritária (53, 9%). É notório o afastamento ao nível da importância atribuída à *participação lata* (44, 8%) e à *participação próxima* (40, 2%).

A escola é um espaço e tempo de educação para a cidadania. Neste sentido, ser cidadão, na sua plenitude, implica a adoção de uma postura de coerência, quer nas atitudes, quer nos valores, em consciência de que é um ser social. Por isso, as decisões dos alunos terão de ter sempre implícito o respeito por si e pelos outros.

Por outro lado, a participação não pode ser reduzida ao espaço escolar, mas sim alargada a outros espaços. Pelas idades em que se encontram os jovens, a sua participação é, em princípio reduzida à sua comunidade, sendo esta a fase mais propícia à preparação de um percurso que lhes permita estendê-la a outros níveis sociais. Neste sentido, parece-nos que a escola ainda não desenvolve nos alunos o sentido de envolvimento como cidadãos proactivos para as questões escolares e sociais. A maioria está ainda muito focada em si e na relação com os pares. Embora revelem nutrir algum respeito pelos temas da sociedade, é menos evidente o sentido de pertença ao seu país. Porém, pensamos que estes resultados poderão estar associados à sua faixa etária, em que os constructos de cidadania ainda não estão bem interiorizados.

Analisamos uma eventual relação entre as dimensões da cidadania e as variáveis familiares e escolares.

Variação das dimensões da cidadania nos alunos

Dimensões	NIP	Estilos Educativos Parentais	TEIP/Não-TEIP	Escolas
<i>Ser Sujeito</i>	$\chi^2=29,504$ df=8 p<0, 0003	$\chi^2=64,453$ df=6 p=0, 00000	n. v.	n. v.
<i>Ser de Relação</i>	n. v.	$\chi^2=55,549$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=8,011$ df=2 p<0, 02	$\chi^2=14,320$ df=6 p<0, 03
<i>Cidadania societal</i>	n. v.	$\chi^2=83,180$ df=6 p=0, 00000	n. v.	n. v.
<i>Cidadania Institucional</i>	n. v.	$\chi^2=38,752$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=13,297$ df=6 p<0, 04
<i>Participação lata</i>	n. v.	$\chi^2=75,178$ df=6 p=0, 00000	$\chi^2=6,340$ df=2 p=0, 04	n. v.
<i>Participação próxima</i>	n. v.	$\chi^2=62,260$ df=6 p=0, 00000	n. v.	$\chi^2=21,643$ df=6 p=0, 001

Os resultados apresentados decorrem do cálculo de tabelas de contingência e dos testes do χ^2 , que constam no Anexo VII.

A categoria *ser sujeito* é a única que apresenta variação estatística com o NIP, sendo mais considerada pelos alunos cuja família possui um capital escolar mais elevado (cfr. Tabela CXLVII - . As restantes categorias não apresentam variação estatística com o nível de instrução parental, mas variam com os estilos educativos familiares. Neste sentido, os filhos de pais responsabilizadores são os que mais valorizam todas as categorias da dimensão de cidadania (cfr. Tabela CXLVIII - Tabela CXLIX - Tabela CL - Tabela CLI - Tabela CLII - Tabela CLIII - . Parece-nos, com estes resultados, que os estilos educativos parentais predizem, substancialmente, o comportamento social e o comportamento cívico desejável dos seus descendentes. Pensamos, também, que essa é a função social da família. É no exercício desta que os pais capacitam os seus filhos para o exercício da cidadania.

A seguir, apresentamos as diferenças percebidas em torno das categorias *ser de*

relação e participação lata, por tipologia de escola TEIP/Não-TEIP (cfr. Anexo VII- Tabela CLIV - Tabela CLV - .

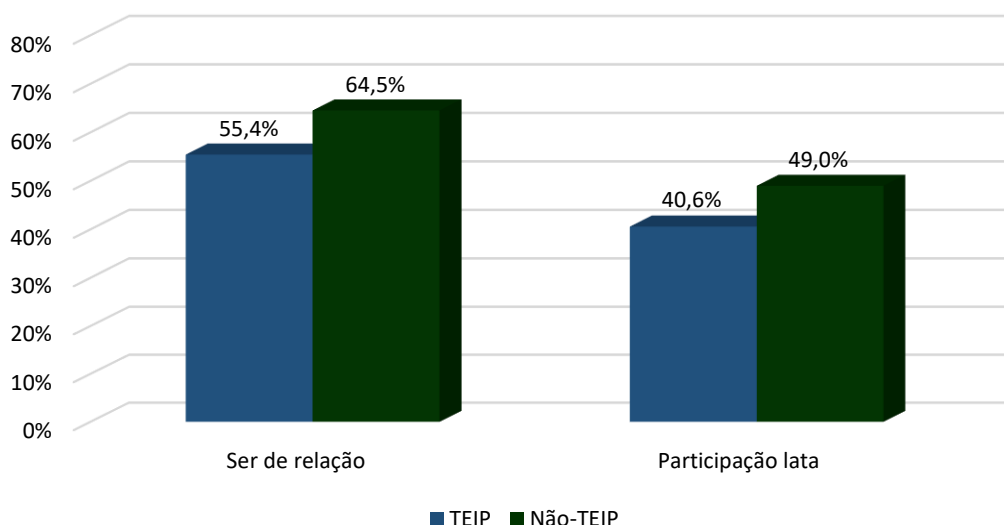


Gráfico XLVII - Componentes da cidadania - ser de relação e participação lata -, por tipologia de escolas TEIP/Não-TEIP

Os jovens que frequentam as escolas Não-TEIP atribuem maior importância às questões de *cidadania relacionadas com o “outro”* do que os das escolas TEIP. Estes resultados podem estar associados ao facto das competências de cidadania se adquirirem na socialização familiar e escolar e na participação em diversas instituições sociais. Como os alunos das escolas Não-TEIP são, na sua maioria, filhos de pais mais escolarizados e mais informados, também são, possivelmente, os que mais oportunidades têm de experimentar esses contextos. Por outro lado, pelo que temos vindo a expor, as escolas Não-TEIP são as que mais desenvolvem projetos voltados para modalidades de participação em atividades de cidadania ativa voltados para as questões de defesa do ambiente, do solidariedade e de intervenção na comunidade.

A *participação lata* é também mais valorizada pelos estudantes das escolas Não-TEIP, provavelmente, porque são os que têm mais oportunidades de experimentar dinâmicas familiares que lhes permitam ter acesso a temáticas relacionadas a atualidade, assim como, ter mais oportunidades de participar em estruturas que lhes desenvolvem essas competências.

Por outro lado, as escolas Não-TEIP são as que mais referem *atividades voltadas para a intervenção comunitária*, como por exemplo, oficinas de artes para exposições, embelezamento de locais públicos, participação em diversos programas, concursos e projetos locais nacionais e internacionais com classificações honrosas e de interação com o município. Tal como nos disseram dois entrevistados destas escolas, “uma das disciplinas que temos em termos de oferta complementar é precisamente a Formação Cívica para assegurar essa formação, ou seja uma melhor cidadania” (OG-Não-TEIP-E2) e “nesta escola a cidadania e a solidariedade são muito trabalhadas, mesmo nas questões do ambiente. Envolvemos muito os alunos em projetos na comunidade e eles sentem-se úteis e gostam e empenham-se porque são valorizados” (PP-Não-TEIP-E5). A implementação destas atividades são um indicador forte para o desenvolvimento das potencialidades para se ser um cidadão proactivo.

As variações das representações dos estudantes obtidas, nesta dimensão por escolas, constam do Anexo VII (cfr. Tabela CLVI - Tabela CLVII - Tabela CLVIII - que sistematizamos no gráfico a seguir apresentado.

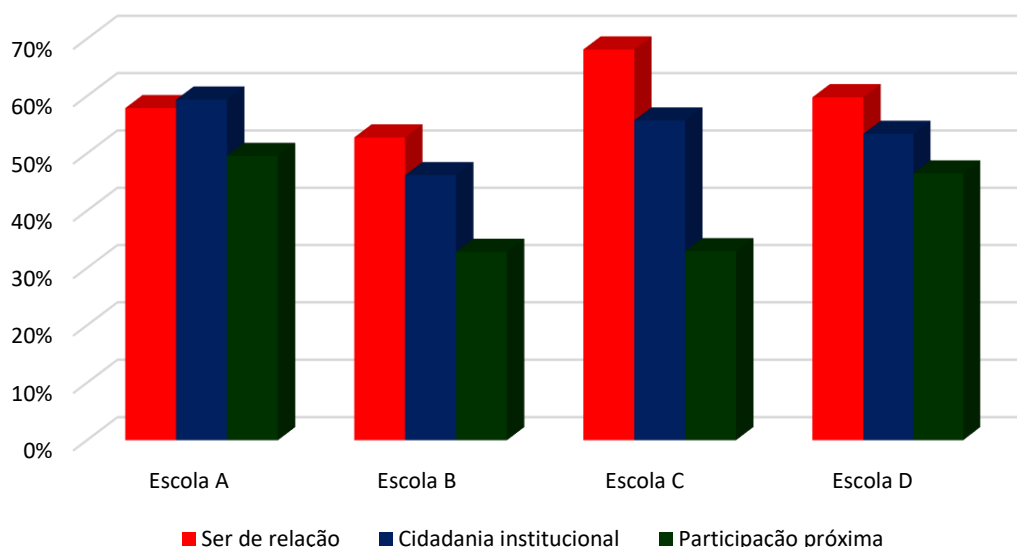


Gráfico XLVIII - Componentes da cidadania por escolas

A escola C é a que apresenta a percentagem mais alta de alunos que valorizam o *ser para os outros*. Relativamente a este aspeto é referido no Relatório de Avaliação Externa desta escola que se verifica a participação deles em projetos/programas locais e nacionais de solidariedade e intervenção na comunidade.

Os estudantes da escola A são os que mais valorizam a *cidadania institucional*. Apesar de apresentarem resultados académicos abaixo do esperado demonstram um sentido de patriotismo mais elevado do que os colegas das escolas vizinhas. Os das escolas A e D atribuem mais importância à *participação próxima* do que os das outras. Estes resultados podem ser entendidos com base nas variáveis de contexto, referidas nos Relatórios de Avaliação Externa como os mais desfavorecidos. Tendo em conta esta evidência, estes resultados podem dever-se à experiência direta dos jovens apenas em quadros mais próximos. Por pertencerem a famílias económica e socioculturalmente desfavorecidas, o mais provável é não terem oportunidades de alargar os seus horizontes para além do que lhes é circunjacente.

Para concluir, podemos afirmar que este capítulo nos permitiu uma recolha abrangente em torno dos registos documentais, dos discursos dos profissionais e das representações dos jovens sobre a sua vida escolar. As dimensões analisadas, na maioria dos aspetos, convergem entre as opiniões dos participantes.

Procuramos, sempre que possível, proceder à triangulação dos dados, numa combinação de registos de modo a que se complementem nas suas semelhanças e/ou diferenças. Esta articulação permitiu-nos perceber que os estilos educativos dos pais são mais estruturadores das conceções que os jovens têm de si e da experiência académica, do que as qualificações dos pais. Esta revelou-se uma variável pouco enformadora dos sentidos atribuídos à vida escolar. Por outro lado, há mais dinâmicas que se diferenciam entre escolas individualmente do que entre as TEIP e as Não-TEIP.

CONCLUSÃO GERAL

Na história da investigação para compreender o comportamento humano, têm sido consideradas perspectivas várias que abrangem aspetos que vão desde a tendência para ver o homem como máquina até o entender como um ser complexo. Como as organizações são compostas por pessoas, também elas são complexas no seu funcionamento. A conceção de um dado modelo de sistema escolar não nasce do “vazio”, mas é sempre inspirado em uma ou mais teorias organizacionais. Verifica-se então que não existe uma única solução para definir a estrutura organizacional, conduzir os grupos ou motivar os atores. O importante é considerar cada situação particular como sendo específica.

Pela importância das representações que se formulam sobre os fenómenos e os significados que lhes atribuímos, propusemo-nos refletir sobre as representações que, em torno de diversos temas, têm os diferentes atores educativos das escolas estudadas, fazendo referência a alguns pontos fundamentais para a construção de ideias mais claras e precisas acerca da sua complexidade. Estas interações permanentes de identificação e comunicação, entendidas como imagem do real, desempenham um papel primordial nas representações que os alunos constroem ao longo do seu percurso escolar e social, sendo maior a influência em idades mais jovens. Assim, as perceções dos atores escolares, acerca dos comportamentos e políticas observadas, são variáveis que condicionam o ambiente de trabalho.

Essas perceções poderão ser o efeito das relações de poder que se estabelecem entre os atores – no caso da escola professores e alunos. Podemos considerar que o poder dos dois são simetricamente diferentes porque o poder do docente tende a ser superior ao poder dos alunos. Como professores e alunos passam a maior parte do seu tempo em comum, na sala de aula, esta torna-se o espaço mais propício aos jogos de poder e o mais favorável ao desenvolvimento de estratégias. No entanto, quer docentes, quer alunos, terão tanto mais poder quantas mais e diversificadas forem as bases de poder que dominam. As suas estratégias serão desenvolvidas em função das representações que possuem ou criam uns acerca dos outros e da avaliação que fazem das interações.

Os alunos desenvolvem estratégias em função de vários fatores. Dentro das suas margens de manobra, vão controlando as zonas de incerteza, na tentativa de cooperarem ou se contraporem às estratégias dos professores, dependendo das situações e das representações que o aluno cria das expectativas do docente.

Também, da avaliação que os atores educativos fazem da interação, depende a forma como vão ponderar a participação na vida da escola. Daí que possam sentir dificuldades de resposta à participação, podendo optar pela não-participação, defendida por vários autores. Se, por um lado, os membros de uma escola podem manifestar vontade em participar, por outro lado, ponderam as situações de participação, porquanto temem perder a sua própria autonomia. Contudo, entendemos que é função da instituição escolar incentivar os seus elementos a participar, como forma de realização pessoal e de enriquecimento da própria escola.

Logo, se as estratégias dos atores educativos se influenciam reciprocamente, então

podem ditar a forma como cada um participa, os valores que defende e o modo como se posiciona face à escola de que faz parte. As representações são o suporte da exteriorização desses valores, pois traduzem-se por processos que ajudam a organizar o conhecimento sobre determinado aspeto da realidade e, em consequência disso, influenciam as condutas e as repostas individuais ou coletivas, sobre o que os rodeia. Deste modo, podemos considerar que o clima escolar, na sua multidimensionalidade é sentido, de forma consciente ou inconsciente, em função das representações de cada um. O êxito está, intrinsecamente, dependente da satisfação ou insatisfação gerada pelo clima, sendo representativo das práticas e das descrições coletivas existentes.

Inerente à própria condição, e vital para o ser humano enquanto ser de relação, a melhor comunicação será aquela que permita que da confrontação das representações de cada indivíduo se façam valer os objetivos de todos. Um diálogo aberto, participado e de compreensão, de forma a que cada um se exprima e escute com respeito e responsabilidade, fundamenta uma comunicação de ascensão numa relação.

A participação é, hoje mais do que nunca, um fator de grande importância para a qualidade da educação, uma vez que as organizações educativas terão de acompanhar o ritmo das constantes transformações (económicas, sociais, familiares). Esse acompanhamento será tanto mais positivo quanto melhor for a qualidade da relação entre a escola e aqueles que são considerados seus membros. Esta deverá aproximar os diferentes capitais culturais baseados no respeito, confiança mútuos e vontade de negociação, de forma a que haja maior e melhor ligação entre o que a instituição pretende “dar” e aquilo que cada um espera dela.

Desenvolvemos este estudo em torno de uma questão primordial: De que forma a implementação do programa TEIP nas escolas contribui para o sucesso escolar e para a formação global dos seus alunos. Tendo em consideração que os atores educativos são acima de tudo indivíduos em interação, parece-nos que, de entre todos os papéis que lhes compete desempenhar, a gestão das relações interpessoais é o mais relevante. Só assim poderão, ou não, contribuir para um bom clima institucional, em função da implicação que cada um tem na instituição, da perceção que os atores têm dos outros e das representações que determinam a forma como cada um interage. Neste sentido, para perceber se as opiniões dos atores educativos apresentam algumas consonâncias, aplicamos um questionário a alunos do 3º ciclo e fizemos entrevistas a professores e técnicos que com eles intervêm, que contemplaram as dimensões do sentido que se dá à escola e do que a escola oferece aos seus membros. Deste modo, não podemos ignorar a instituição como espaço de referência na construção da identidade, assim como a inerência peculiar que assumem todas as dimensões da sua existência.

Neste sentido, procuramos encontrar resposta à questão de que partimos e que motivou a realização desta investigação: *Em que medida o Programa TEIP se constitui numa estratégia potenciadora da melhoria das aprendizagens dos alunos das escolas incluídas neste e, portanto, do seu projeto global de formação?*

Importa, então apresentar as conclusões a que chegamos, no sentido de cumprir o objetivo principal: produzir conhecimento sobre os efeitos gerados com a implementação das medidas promovidas pelas políticas educativas de territorialização e de perceber as mudanças geradas pelas ações das escolas que aderiram ao Programa TEIP, em comparação com as escolas que não o quiseram contratualizar.

Por outro lado, pretendemos cumprir com os objetivos específicos que caracterizam esta pesquisa, que passam por perceber a intenção que orienta o programa e os efeitos das suas ações na promoção do sucesso educativo e na formação global dos alunos, assim

como conhecer os dispositivos mobilizadores de mudanças nas dinâmicas escolares e as representações implícitas nos documentos e nos discursos de professores, técnicos especializados e alunos de escolas TEIP e Não-TEIP. Neste sentido, e tendo em conta a abrangência desta problemática propusemo-nos apenas a dar um pequeno contributo para a sua compreensão.

A constituição dos TEIP, segundo estudos nacionais e também na nossa investigação, suscita dúvidas quanto à coerência dos critérios de implementação do Programa. O nosso estudo realizou-se em 4 escolas do mesmo território, que dão resposta à mesma população, com as mesmas fragilidades nas variáveis de contexto, patentes em todos os documentos analisados e referidos pelos participantes. O facto dessas escolas serem de tipologias diferentes (TEIP e Não-TEIP) desencadeou alguma curiosidade quanto às razões de umas escolas aderirem ao programa e outras não. Apesar de nenhum dos participantes entrevistados saber responder a esta questão, alguns ousaram manifestar uma certa indignação em relação a isso. Houve quem referisse que mesmo os alunos os questionam sobre a sua escola ser TEIP e a outra escola não o ser. Contudo, alguns profissionais deram-nos indicadores passíveis de o justificar. O que sobressaiu dos registos foi que, possivelmente, será por razões políticas, pelo acréscimo de recursos, pela ambição das direções, pela existência de alunos com “perfil TEIP” e pela diferença nas infraestruturas das escolas. No entanto, verificamos que as escolas Não-TEIP, apesar de terem menos recursos, apresentam projetos mais ambiciosos e melhores resultados académicos do que as escolas TEIP. Esta falta de informação, em relação à razão de uma escola ser TEIP e a escola vizinha não o ser, manifestada pelos participantes sugere, também, que se impõe a necessidade de divulgação do programa para a sua apropriação pela comunidade educativa, o que não nos parece que tenha sido feito até ao momento.

Os resultados apontam para o facto de que, independentemente das escolas serem TEIP ou Não-TEIP, o sucesso das suas dinâmicas depende, acima de tudo, dos estilos de liderança. Das nossas reflexões a este respeito, pensamos que, é difícil promover mudança na operacionalização de qualquer projeto se não houver apropriação para que as pessoas se comprometam com os objetivos perseguidos. Por isso, consideramos que tanto as escolas como os municípios e o Estado deveriam dar a conhecer à sociedade local a finalidade e os resultados destes programas. Por um lado, para que haja conhecimento e se façam julgamentos em função do que lhes foi dado saber, por outro lado para que haja envolvimento e reconhecimento de todos os aspetos neles contidos. Estas limitações, marcadas pelo desconhecimento dos próprios atores educativos e pela sociedade, acabam por provocar um desajustamento no grau de participação, por não se perceberem as lógicas subjacentes a esta medida de política educativa.

A mudança produzida nas dinâmicas profissionais ao nível da organização e estruturas burocráticas, na melhoria dos resultados sociais e na criação de parcerias, têm sido aspetos positivos implícitos nos documentos institucionais que analisamos, embora o que se sinta, na prática, é um subaproveitamento de recursos e o excesso de atividades que não contribuem para a melhoria do sucesso dos alunos. Esta ideia é manifestada pelos participantes no estudo, referindo a dispersão em microprojectos que pouco contribuem para uma intervenção efetiva e sistemática com os estudantes, de forma a colmatar as lacunas que apresentam, quer ao nível académico, quer ao nível da sua formação global.

Por outro lado, os resultados da avaliação externa em comparação com a avaliação interna são o reflexo desta lacuna dos TEIP, apontada como uma das maiores fragilidades, porque apresentam um distanciamento superior ao das escolas que não fazem parte do programa. Este afastamento nas duas modalidades de avaliação é potenciado pela inflação

das notas na avaliação interna nas escolas TEIP, que é confirmada em vários estudos, pelo Conselho Nacional de Educação e nos registos dos profissionais entrevistados. Esta inflação é apontada como necessária para dar cumprimento às metas contratualizadas e para justificar o encargo com o acréscimo de recursos. No entanto, o que é sentido por todos os profissionais é que o facilitismo com o grau de desempenho dos alunos não contribui para o sucesso académico destes, nem para a sua formação, enquanto cidadãos. Estes efeitos repercutem-se na transição de uma escola TEIP para uma Não-TEIP, porque as competências adquiridas pelos jovens nas diferentes disciplinas não correspondem às avaliações que os acompanham. Como vão com níveis sobrevalorizados, consequentemente, o sucesso inicial transforma-se em insucesso, com a mudança de escola, e por sua vez em absentismo ou, no limite, em abandono escolar. Na nossa opinião, a falta de rigor com os alunos nas escolas TEIP, e, consequentemente, o recompensar quem não trabalha, pode ter efeitos nefastos na vida dos jovens, na relação destes com os restantes atores educativos, no clima de escola e na aquisição de competências de responsabilização e de cidadania, com repercussões no futuro, nomeadamente, na vida profissional.

Neste sentido, os debates sobre os resultados escolares em Portugal dividem-se, por um lado, há os que divergem desta nossa perceção e que consideram que a inclusão dos alunos na escola para cumprimento da escolaridade obrigatória é garantia de acesso ao exercício da cidadania, e por isso, é um indicador de qualidade do sistema educativo; por outro lado, há os que convergem com a nossa opinião e pensam que não se pode cair no laxismo, porque este não é o melhor caminho para se formar cidadãos proativos.

As práticas de assessoria em sala de aula, que pretendem promover o sucesso dos alunos nas disciplinas sujeitas à avaliação externa, apresentam-se como sendo ineficazes, nos TEIP. Essa ineficácia deve-se à dificuldade de articulação entre profissionais e por não se fazer cumprir um dos objetivos dessas metodologias, que é o trabalho colaborativo. A falta de tempos comuns nos horários para a realização desse trabalho, é uma das razões mais apontadas pelos profissionais das escolas TEIP. Por outro lado, a descontinuidade de projetos, pela mobilidade laboral de professores e técnicos, é também um fator que põe em causa o sucesso da intervenção e a promoção da equidade nestas escolas.

A intervenção dos técnicos especializados é considerada positiva, embora nos pareça que esse reconhecimento seja sentido em todas as escolas, quer sejam TEIP ou não. Contudo, o acréscimo de recursos financeiros, humanos e materiais, no âmbito do Programa TEIP, permitiu reforçar a diferenciação e apoio que resultou apenas na melhoria ao nível da indisciplina e abandono escolar. Estes resultados são, em grande parte, atribuídos à multiplicidade de estratégias de intervenção dos profissionais. Acresce a esta ideia, passada pelos profissionais, de que essa evolução é apenas perceptível nos relatórios, porque, na prática, não é observável e estes apenas objetivam o cumprimento das metas contratualizadas com o Ministério.

A presença do perito externo nas equipas TEIP pode ser considerada positiva, embora profissionais não o tenham manifestado, um elemento da direção referiu-o, provavelmente por ser quem mais proximidade tem com ele. Os profissionais não o referiram, provavelmente, porque o perito externo interage mais com os órgãos de gestão de topo e intermédia, enquanto que a sua ação direta com os restantes trabalhadores ocorre apenas em situações de formação específica ou quando são convidados para participarem em eventos da escola.

Os TEIP estão, sem dúvida, conotados mais pelos aspetos negativos do que pelos positivos. De tal forma que os resultados deste estudo apontam para uma fuga a estas

escolas tanto dos estudantes com um melhor autoconceito acadêmico, como dos filhos de pais mais escolarizados e mais responsabilizadores. Os próprios profissionais destas escolas manifestam o efeito “professor-TEIP”, que está bem patente nos seus discursos, pelo desgaste que provoca o trabalho, não tanto com os alunos, com quem mantêm relações de proximidade, mas com o excesso de atividades não contempladas em horário de trabalho e as exigências burocráticas a elas associadas. Por outro lado, os estereótipos negativos associados aos TEIP condicionam a relação da escola com a comunidade.

Como as escolas TEIP já vão na terceira série do Programa, o que corresponde a cerca de duas décadas, o investimento que é feito, quer a nível financeiro, quer na contratação de recursos humanos, deveria refletir-se, ao fim destes anos, em casos de jovens que se destacassem com percursos escolares atípicos. Contudo, o que se verifica é que o insucesso académico se perpetua no tempo. Esta situação poderá dever-se a vários fatores, tais como: o estigma a elas associado, o desinvestimento na motivação dos alunos e famílias para o prosseguimento de estudos, a descontinuidade de apoios na transição de ciclo de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP, as baixas expectativas tanto dos alunos como das famílias como da própria escola, a desmotivação dos professores, os recursos que são insuficientes, a necessidade de cumprir metas contratualizadas, a fuga dos bons alunos e dos professores aos TEIP, a falta de articulação institucional, a escassez de estratégias preventivas, a dispersão dos recursos na intervenção remediativa e no trabalho burocrático. Por outra parte, no meio escolar desenvolvem competências de responsabilidade, no sentido de que a escola recompensa quem trabalha. Contudo, concluiu-se que, muitas vezes, os alunos são premiados, melhor ou pior, em função do estrato social de origem. Assim, os alunos das classes médias altas e de topo da hierarquia têm acesso a bens e serviços socioculturais e económicos mais próximos da simbologia da escola, enquanto que os das classes da base hierárquica se distanciam da cultura escolar. Aos primeiros é-lhes proporcionado o acesso ao conhecimento desde a socialização familiar e em outros espaços de aprendizagens, pelo que facilmente obtêm sucesso e aos segundos são-lhes exigidos os mesmos saberes académicos, sem que eles tenham tido vivências que lhes permitissem incluir-se nessa mesma cultura. Desta forma, os alunos das diferentes classes sociais são avaliados segundo o mesmo padrão, pelo que o mérito tem de ser conseguido com pontos de partida declivados, em que uns se situam em pontos mais elevados do que os outros, mas com o mesmo caminho curricular a percorrer e as mesmas metas a alcançar. Em simultâneo, os que não foram socializados com as bases necessárias a um bom desempenho são rotulados na escola pelos mesmos estereótipos legitimados pela sociedade. Por isso, uma das primeiras constatações que se impõe é que a sobrevivência dos alunos no sistema escolar é fortemente marcada pela sua origem social. Isto, porque, normalmente, a escola como instituição, não tem respostas para o sucesso dos estudantes oriundos de todos os estratos sociais, quer ao nível académico, quer ao nível de valores, sobretudo para aqueles que procedem dos mais baixos.

Neste sentido, uma das especificidades da escola é a existência de dois tipos de grupos: por um lado, grupos sociais favorecidos cujos referenciais de vida vão valorizar o trabalho escolar o que facilita a sua integração na vida da escola e, por outro lado, grupos sociais desfavorecidos, que tendencialmente valorizam menos a escola e o trabalho escolar. As diferentes classes sociais correspondem sistemas distintos de crenças, aspirações e atitudes em relação ao sucesso em geral e à educação em particular. Assim, encontram-se dois sistemas de valores muito distintos em relação à escola. Num encontramos os indivíduos que creem que o esforço compensa, que vale a pena investir

no trabalho escolar, que estão habituados a fazer (ou a ver fazer) projetos com horizontes temporais a médio e a longo prazo e para quem o sucesso é formulado em termos de desenvolvimento, realização pessoal, e ainda outros para os quais o sucesso é formulado em termos de manutenção do estatuto já adquirido pela família. Noutro extremo encontramos aqueles para quem o esforço pessoal não tem uma relação evidente com o êxito, que não vislumbra de forma clara o que tem a escola a ver com uma eventual ascensão social, que formulam projetos apenas a curto prazo, e para quem o sucesso tem sobretudo contornos de segurança e aumento de conforto. Neste sentido, cada pessoa funciona tendo em conta um sistema de valores, partilhado pelo grupo a que pertence, ou por aquele a que referencia a construção da sua identidade.

A nossa investigação vai no sentido de outros estudos realizados em Portugal em torno do programa TEIP e apontam limitações da aplicação das políticas educativas em diversos aspetos, nomeadamente, à sustentabilidade destas. Os efeitos de melhoria, das escolas que participam neste programa, centram-se mais nos resultados sociais do que nos resultados académicos. Estas escolas baixaram substancialmente as taxas de abandono escolar, absentismo e indisciplina, mas continuam a manter valores abaixo do esperado nos indicadores de sucesso académico, que se refletem de forma muito acentuada na avaliação externa dos alunos. Estes resultados são justificados pelas escolas TEIP em torno da falta de envolvimento das famílias e pelas condições do próprio contexto social onde se inserem. Nota-se que, nos problemas diagnosticados nos documentos e na descrição feitas pelos entrevistados, estão implícitos estereótipos vinculados sobre o perfil dos alunos e das famílias.

Parece-nos bem patente a diferenciação das escolas TEIP e Não-TEIP, principalmente no que se refere ao sucesso académico e à opção dos melhores alunos pelas escolas Não-TEIP, o que contribui para uma maior estigmatização das primeiras. Relativamente às escolas isoladamente, o que sentimos foi que variam entre si nos estilos de liderança, o que faz com que se sintam as outras diferenças anteriormente referidas. No entanto, não aprofundamos esta dimensão, mas ficou-nos essa ideia depois de ouvidos os entrevistados. Os profissionais das escolas TEIP focam o seu discurso na permissividade dos órgãos de gestão em relação à postura das famílias e dos alunos, apenas para justificar a contratação de técnicos e para atingir os resultados previstos.

Relativamente ao grande objetivo do estudo, que é o contributo das escolas TEIP para o sucesso académico e formação global dos alunos, não nos parece que este esteja a ser cumprido, pelo menos de forma a ser sentido pelos participantes e a mostrar evidências. Neste sentido, tendo em conta que este programa está a ser implementado há duas décadas, os seus efeitos não se têm evidenciado ao nível da melhoria na vida dos alunos, nem das famílias. O que se constata é que não há alterações significativas nas formas de vida de uns nem de outros, apesar de todas as políticas sociais e educativas que se vêm experimentando ao longo dos anos.

Na nossa opinião, apesar da preocupação patente com o sucesso escolar, na génese e na implementação do TEIP continua a não se encontrar convergências com as dimensões do desenvolvimento dos alunos, com a equidade e com justiça social. O que se constata é que esta necessidade de sucesso académico está ainda associada aos resultados obtidos e que são passíveis de ser comparados, nomeadamente nos relatórios de avaliação nacional, na avaliação externa e nos *rankings* entre escolas. Conclui-se, então, que a melhoria a operacionalizar nas escolas TEIP não é uma conquista efémera, ela é antes um conjunto de processos complexos e contínuos. Daí a necessidade de compreender os fenómenos que intervêm nos processos pessoais, escolares e sociais de base.

Por outro lado, as escolas são reconhecidas pela comunidade como instituições de qualidade quando apresentam bons resultados académicos. Existe ainda a cultura de que a escola é vocacionada para a função de instrução e os alunos estão lá para aprender os conteúdos das disciplinas e não apenas para adquirir competências sociais. Pela experiência que temos podemos confirmar que esta ideia é, efetivamente, real. Sabemos também que, em geral, os professores são julgados como bons ou maus profissionais, pela comunidade educativa e local, em função do que são capazes de transmitir em termos de conteúdos académicos e não pelo seu trabalho de cariz mais social.

Pensamos que, no âmbito da elaboração dos documentos estruturadores, os objetivos e as estratégias diferenciadas, se estabelecem de forma a que a escola cumpra a sua função, enquanto tempo e espaço de educação e promoção da formação global dos alunos. O problema mantém-se na dificuldade de se operacionalizar os projetos, por um lado, pela insuficiência de recursos nos vários serviços para dar resposta aos problemas dos alunos mais carenciados. Por outro lado, porque, em nossa opinião, a escola não está a conseguir acompanhar a evolução social e verificamos, muitas vezes, que ao nível da gestão de sala de aula e das práticas pedagógicas pouco se distanciam do que era feito no passado. Neste sentido, podemos dizer que o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades são documentos estruturadores das escolas, embora a forma de os gerir apresente diferenças entre as escolas TEIP e as Escolas Não-TEIP, notando-se que nestas últimas as atividades se focam mais no sucesso académico e nas anteriores proliferam atividades pontuais, nas quais os alunos e as famílias apenas participam, mas não se envolvem na sua conceção, o que faz com que não lhes reconheçam benefícios relevantes.

Os projetos educativos têm na sua essência a intencionalidade de construir uma escola democrática e de adaptação dos currículos às necessidades dos alunos, seguindo princípios de justiça e de equidade, mas na realidade ainda há um longo caminho a percorrer para a sua efetivação. Por outro lado, também é dado enfoque à promoção da melhoria educativa através dos objetivos e metas a atingir, à monitorização e avaliação do projeto educativo, assim como ao envolvimento das forças da comunidade na sua definição, porém estas práticas nem sempre se efetivam. Por outro lado, há também o propósito anunciado da promoção da participação da comunidade na vida escolar, embora seja notório que, nos resultados da avaliação externa das escolas, essa intenção não seja cumprida pelo facto de os TEIP serem estereotipados, quer pelos próprios profissionais e alunos, quer pelas famílias e comunidade. A relação da escola com a comunidade é caracterizada por uma assimetria em termos de poder, muito condicionada pelos estigmas que, facilmente, são sustentados pela própria escola. Estas categorias simbolizam o discurso estereotipado de alguns profissionais, transparecendo a ineficácia das práticas e que estas permitem diferentes visões sobre os estudantes e o território educativo, que assenta, a maioria das vezes em relatos conotados pela negativa. Mas estas práticas não são ainda assumidas pelas lideranças nos seus documentos estruturadores. O que se verifica é a realização de um conjunto de atividades pontuais com as quais se vai embusteando os resultados nos relatórios em relação à participação da comunidade na vida da escola. Assim, da estrutura organizativa sobressai o défice de articulação entre a escola e as estruturas da comunidade envolvente.

Os registos confirmam o que tem sido referido em vários estudos e a existência de situações amplamente divulgadas na média sobre a forma como as notas são inflacionadas na avaliação interna dos TEIP, refletindo-se essa inflação nos resultados da avaliação externa. O que se verifica é que as escolas TEIP apresentam um grande hiato entre as duas modalidades de avaliação.

O que se sente é que os documentos estruturadores contemplam objetivos e estratégias cuja finalidade do TEIP é visível, nomeadamente no cumprimento dos princípios da equidade e da justiça social e do desenvolvimento da cidadania nos alunos, tal como o verificamos no nosso estudo. Contudo, a aferição de resultados e as referências dos entrevistados comprovam grandes fragilidades na sua consecução. A estas estão associadas as contradições com que se deparam as lideranças ao nível das autonomias que apenas são decretadas, mas não são exequíveis nas escolas sem o controlo e regulação da Tutela. Estas limitações têm inerentes práticas de monitorização que imputam aos atores educativos uma corresponsabilização às quais eles nem sempre são capazes de dar resposta e que, pelo excesso de burocracia, impedem de atingir as metas e objetivos contratualizados.

Por outro lado, estas práticas fizeram emergir a necessidade de criação de equipas reflexivas, quer na construção dos projetos, quer durante a sua implementação e depois na monitorização. A reflexão teórica e prática sobre a autonomia enfatiza os efeitos da descentralização de responsabilidades e da vigilância e controlo, através da participação da comunidade nos órgãos de gestão das escolas. Todavia, a consolidação de uma política de autonomia das escolas não tem sido um processo fácil. Para isso, tem contribuído o facto de Portugal continuar a ser um sistema fortemente centralizado, apesar de terem sido lançadas medidas de territorialização da educação, de entre as quais o modelo de autonomia das escolas assume centralidade, tal como é referido pelos elementos dos órgãos de gestão entrevistados, tanto nas escolas TEIP como nas escolas Não-TEIP.

Assim, reconhece-se que a autonomia das escolas, enquanto política educativa de descentralização e de regulação, tem contradições implícitas que minam os objetivos com que são anunciadas e que transparecem no quotidiano escolar.

Os estudos avaliativos e a análise das entrevistas referem que existe ainda muita centralização, na criação e implementação do programa TEIP, o que contraria o previsto no Decreto-Lei que o enforma. Outra conclusão apresentada foi de que o efeito das medidas foi aparentemente paradoxal porque o objetivo seria reduzir ou suprimir o absentismo e o abandono escolares, contudo, continuam a não apresentar melhorias relevantes no sucesso académico. Estas conclusões parecem alertar para a necessidade de um maior investimento na implementação de medidas de intervenção ao nível da sala de aula nas escolas que são objeto do programa.

No entanto, também se sentiram mudanças associadas a outras dimensões não quantificáveis que foram referidas pelos profissionais de diferentes formas. Os profissionais dos TEIP referiram dificuldades na articulação, no trabalho colaborativo, na comunicação, na relação escola-família-comunidade, na monitorização enquanto que os das escolas Não-TEIP não enfatizaram estes constrangimentos. Nota-se também um esforço por parte dos profissionais para alcançar os objetivos do programa, contudo defrontam-se com os baixos níveis de sucesso escolar, o subaproveitamento das instituições parceiras, a fragmentação das lideranças e a instabilidade do corpo docente.

Os quadros familiares dos alunos das escolas TEIP revelam fragilidades a todos os níveis, nomeadamente à forma como estas se demitem da educação dos filhos. No entanto, pensamos que a falta de articulação entre serviços é que potencia a permissividade desta atitude, porque quer a escola, quer os serviços sociais não denunciam estas situações, nem revelam capacidade para as resolver. Neste sentido, o sistema é posto em causa por não atuar ao nível da prevenção em lugar de intervir na remediação. A escola devia rentabilizar os seus recursos com os alunos em idades de início de escolaridade e não em idades avançadas e as políticas públicas sociais deviam

intervir ao nível das famílias, para que a escola não fosse reprodutora dos problemas que têm a sua origem na sociedade. Por outro lado, a mudança podia fazer-se sentir se a articulação entre serviços permitisse a reeducação das famílias mais desfavorecidas, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e social que, posteriormente, se refletiria na educação dos seus filhos.

Relativamente aos comportamentos mais desajustados, estes são mais referidos pelos atores das escolas TEIP do que pelos das outras escolas. Esta representação pode dever-se à clareza das regras que é referida pelos alunos das escolas TEIP como pouco explícitas o que pressupõe que não haja critérios uniformizados para o seu cumprimento. Contrariamente, os estudantes das escolas Não-TEIP assumem-nas como claras e que lhes são explicadas, sendo esta opinião convergentes com as dos profissionais e com os relatórios de avaliação das escolas. Este sentido atribuído às regras repete-se em relação a confirmação do valor da intervenção dos professores com os alunos, sendo que os que trabalham nas escolas TEIP não sentem que o seu trabalho seja reconhecido enquanto que os que exercem funções nas escolas Não-TEIP se sentem respeitados e valorizados pela direção, pelas famílias e pelos alunos.

Os profissionais das escolas TEIP denotam uma preocupação mais focada na dimensão social do que no sucesso académico dos alunos, contrariamente aos seus colegas das Não-TEIP, cujo objetivo é conseguir que os alunos aprendam os conteúdos das disciplinas. No entanto, tanto os profissionais como os alunos de ambas as tipologias manifestam que a componente afetiva é potenciadora de um bom clima e de realização pessoal, tanto para docentes como para estudantes, embora os das escolas TEIP lhe atribuam maior intensidade. Neste sentido, pensamos que este eixo da construção da identidade de cada um dos atores pouco tem a ver com as dinâmicas escolares e que está mais associada à empatia inerente às funções de quem interage em contextos educacionais. No entanto, pensamos que as diferenças percebidas entre escolas podem também estar associadas à forma como os seus profissionais se adaptam ao que lá se passa. Por questões de segurança laboral, o que se sente é que os profissionais se vão moldando por receio de retaliações e para manter o seu trabalho.

No entanto, a representação da escola é também construída pela informação que os profissionais que já lá estão vão passando a quem chega de novo. Uma vez as ideias pré-concebidas vão de encontro à realidade, outras vezes, se quem informa for opositor das lideranças, concebe-se uma opinião contrária e reage-se conforme o que foi incutido. A partir daí, pode-se optar por dois caminhos ou reagir em função da ideia pré-concebida ou construir as próprias conceções da escola. Cada um deles pode mudar muito o modo como enfrenta o seu trabalho, assim como os efeitos deste na intervenção com os alunos.

Os resultados positivos da implementação do Programa TEIP é assumido por todos os profissionais pelo acréscimo de recursos em relação às restantes escolas, embora estes não sejam ainda os suficientes, e pela oportunidade dos alunos mais fracos terem acesso a mais apoios. Os aspetos considerados menos positivos são: o excessivo poder de que se apropriam as direções, a concentração de situações problemáticas, o inflacionamento dos resultados e as baixas expectativas sobre o desempenho dos alunos, que potenciam as profecias autoconfirmatórias. Por outro lado, os problemas de indisciplina, os baixos níveis de exigência, a necessidade de pedagogias diferenciadas em contexto de turma, pode acarretar prejuízos para os melhores alunos, que acabam por ser penalizados, ao não sentirem reconhecido o trabalho e a responsabilidade como valores potenciadores do sucesso académico.

Da análise quantitativa, com a aplicação do questionário foi-nos possível perceber as

diferenças nos sentidos que, os jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, atribuem à escola. Os resultados encontrados sugerem que a variável menos estruturadora das representações é o nível de instrução parental. Contudo, evidencia diferenças nas representações que os estudantes têm de si, na ligação à escola e na percepção do que lá se passa. Neste sentido, o que concluímos foi que os filhos de pais menos escolarizados têm baixas expectativas e, em relação aos estudos, não têm um grande sentido de pertença à escola e referem um baixo nível de participação em temas de interesse público. Associados a estes sentimentos também sentem pouca aceitação e falta de apoio por parte das suas família. Estes resultados vão no sentido do que foi referido pelos profissionais das escolas TEIP, que também sentem essa falta de interesse das famílias na vida escolar dos filhos, o que apontam com uma das principais causas do insucesso.

Avariável “estilos educativos parentais” revelou-se a mais forte na estruturação das representações, contudo esta variável não influencia o que eles pensam em relação ao seu comportamento. Este estudo permitiu constatar que um dos projetos que se deveria implementar nas escolas TEIP seria, por exemplo, criar workshops em que os pais pudessem participar, dando-lhes alguma compensação, em parceria com o município, instituições locais ou empresas para fazer uma intervenção sistemática, no sentido de lhes inculcar valores e hábitos que lhes permitissem uma mudança, quer ao nível da gestão da vida escolar dos filhos, quer ao nível de uma possível alteração nas práticas educativas face aos seus filhos. Esta opinião foi formada depois de percebermos que os filhos de pais responsabilizadores são os que melhor imagem têm de si, dos outros e da escola. As suas expectativas são elevadas e reconhecem os adultos da escola e da família como seus parceiros de interação, valorizando a experiência escolar e reconhecendo-lhe utilidade para o seu futuro. Estes escolhem a escola que melhor se adequa ao sucesso educativo dos seus filhos, notando-se nas suas opções os estereótipos negativos associados às escolas TEIP. Em oposição estão os filhos de pais negligentes que mais se posicionam em alienação escolar e que são os que frequentam as escolas TEIP. A análise destes resultados permite perceber a forma como as práticas educativas influenciam a autonomia pessoal e social dos alunos, assim como o incentivo à participação na vida escolar e na comunidade e à prática da cidadania.

Existem diferenças entre o sentir dos alunos das escolas TEIP e das Não-TEIP. Como o 3.º ciclo é um ciclo de transição para o ensino secundário, está implícito no percurso da maioria dos alunos a possível mudança de escola, pelo que começa a haver desvinculação à instituição que frequentam, havendo uma tendência manifesta de um menor sentido de pertença. Os estudantes das escolas Não-TEIP têm mais aspirações escolares para obterem um trabalho no futuro que lhes proporcione uma vida confortável e destacam-se pela valorização da família e vice versa. São também os que mais valorizam os adultos o que contribui para um bom clima de escola, manifestando uma intenção de cidadania proativa.

No entanto, os da escola que mais aposta no sucesso académico são os que menos valorizam a relação com os colegas. Este dado poderá estar associado à competitividade entre eles, ao nível de exigência da escola e da família e como têm de estudar mais não têm muito tempo para se socializarem com os pares. Para além disso, e pelo conhecimento que temos, estes não passam muito tempo com os pares na escola, em tempos de convívio.

Os das escolas TEIP são os que mais valorizam a relação com os colegas, porque a maioria passa muito tempo na escola. Uns para participar em atividades de animação sociocultural, outros para terem apoios acrescidos. Por outro lado, há ainda aqueles que são pouco controlados pelas famílias. Este aspeto é sentido por quem trabalha nas escolas.

Os jovens, nestas idades, têm dificuldade em aceitar os colegas nas diferenças. Esta problemática tem sido foco de muitos estudos. Não podemos afirmar que a inclusão dos alunos que se distanciam do padrão da média esperada para a sua faixa etária, da forma como decorre nas escolas, possa promover relações socioafetivas. O que acontece é que os estudantes que têm dificuldade em acompanhar o ritmo da turma gostam mais dos colegas, do que os pares gostam deles. Por isso, temos a convicção de que a inclusão ainda não passou da teoria à prática. Os TEIP são o exemplo disso. Os alunos manifestam preocupação com os colegas com défices a todos os níveis, provavelmente por ser o moralmente correto, mas não os sentem como iguais, ainda manifestam pouca vontade de conviver com eles. No entanto, quando aumenta o conhecimento entre eles e as oportunidades de maior proximidade, conseqüentemente, melhora a inclusão. Talvez por esta razão seja muito mais referida pelos profissionais e pelos estudantes das escolas TEIP as questões afetivas e relacionais, precisamente porque se sentem mais acolhidos e porque as condições de vida dos pares são semelhantes às deles. Por isso têm uma imagem positiva da escola referindo essencialmente o aspeto relacional, a escola como local de socialização e de convívio com os pares, a que se acrescenta a proximidade existente com os professores, técnicos e funcionários, o que leva alguns a considerar a escola como segunda casa. Na nossa opinião, estes resultados comprovam que os TEIP correm o risco de reproduzirem os guetos que já existem na sociedade.

Os dados decorrentes dos questionários apontam para um baixo autoconceito académico e na aplicação ao estudo, na maioria dos alunos das quatro escolas. Contudo, é mais referido pelos filhos de pais menos escolarizados e negligentes, assim como pelos das escolas TEIP. Destes resultados, podemos inferir que o comportamento está condicionado por aquilo que lhes é transmitido, de forma consciente ou inconsciente, pelos outros sobre o que esperam deles. Como é do conhecimento comum, um professor ou técnico especializado, quando fica colocado numa escola, vai procurar referências sobre ela, assim como quando recebe os alunos faz o mesmo. Muitas vezes quem informa tem determinada opinião e influencia a forma de atuar de quem chega. Esta ideia, pré-concebida, faz com que os jovens reajam em função do que é esperado deles e corre-se o risco de que não valorizem o esforço para a aquisição de conhecimentos e competências para a realização das tarefas escolares. Por outro lado, também não lhes são aclarados os objetivos que se espera que eles superem, o que faz com que nunca atinjam um grau satisfatório de vivência escolar. Estas profecias confirmam o princípio das teorias das expectativas autoconfirmatórias em contexto educativo.

Neste estudo foi possível perceber que, apesar da intenção primeira do Programa TEIP, nenhum destes territórios se separa dos estereótipos negativos a eles associados, quer em relação ao insucesso académico, quer em relação às carências socioculturais destes e das suas famílias. As representações criadas pelos profissionais não se dissociam das características do território e população escolar que são alvo de estigmatização social, por se tratar de sistemas deficitários, economicamente empobrecidos, culturalmente carenciados e socialmente desfavorecidos. Por outro lado, duas escolas no mesmo contexto, rotuladas de diferentes formas, não é um indício de uma educação equitativa, antes pelo contrário criam-se, desta forma, vários estereótipos, para cada uma das escolas e alunos que as frequentam e essa imagem acompanha-os ao longo do seu percurso escolar. Por outro lado, a existência de escolas TEIP não contribui para a inclusão, mas sim para o aumento de fenómenos típicos da exclusão escolar e social. Para além disso, as desigualdades escolares são agravadas pelas desigualdades sociais e refletem-se nas atitudes face à escola, transmitida de pais para filhos e sustentada pelo sistema escolar

que também as reproduz.

Não apenas para finalizar, mas também para deixar em aberto a possibilidade de dar continuidade à reflexão e à pesquisa sobre esta problemática, porquanto estamos conscientes de que nunca estará esgotada, pensamos que o tipo de relações que se estabelecem dentro de cada escola são o reflexo desta para a comunidade. Não é só o espaço físico que a define, mas sim as interações que lá se vivem, cujo ambiente deixa transparecer para o exterior a qualidade da sua ação. No entanto, apesar de pensarmos ter conseguido cumprir, de algum modo, a temática que quisemos contemplar, resta-nos sempre a sensação de que ainda muito está por fazer.

Decorrente da opção metodológica, percebemos a existência de limitações que assentam nas perceções dos próprios respondentes, tendo em conta que as suas respostas são sustentadas por um sistema de valores e, muitas das vezes, as contestações são dadas sob o princípio do “socialmente correto” e não baseadas na realidade escolar, principalmente quando se abordam aspetos sensíveis que podem ser considerados pelo respondente como intimistas ou relacionados com as vivências na escola.

As **limitações** sentidas, no desenvolvimento da investigação, prendem-se com o facto de termos desempenhado, ao mesmo tempo, o papel de investigadora e de docente com funções de gestão intermédia o que obrigou a uma tripla função. Esta limitação, por vezes, foi positiva pelas experiências em contexto escolar que potencializaram a reflexão dos diversos aspetos em estudo. Contudo, implicou na maior limitação que foi a escassez de tempo para uma dedicação plena à investigação.

Outra limitação, que se prende com a primeira, foi a dificuldade temporal para frequentar Bibliotecas em instituições de ensino superior nacionais e internacionais. Esta limitação foi, em parte, colmatada com a facilidade de acesso à Biblioteca do Instituto Superior de Educação e Trabalho no qual fui docente.

Por outro lado, o inquérito por questionário apresenta sempre limitações avaliativas suscitadas, quer pelas subjetividades dos respondentes, quer pelas escalas de Likert, cujos escalões dão um leque de possibilidades de respostas que provoca um efeito que pode sugerir a resposta entre o extremo inferior da escala e o extremo superior traduzindo-a no escalão intermédio, o que pode significar a não implicação nas respostas.

Ao nível da investigação, também foi difícil que os profissionais aceitassem participar nas entrevistas. Uns pela falta de tempo e pelo desencontro de horários, outros pelo desgaste causado por tantas mudanças normativas às quais não reconhecem vantagens. Por isso, não se disponibilizaram a participar, considerando que todas estas alterações não passam de projetos políticos (manobras de diversão), apenas para que cada governo possa mostrar que mudou alguma coisa ao nível das políticas educativas.

Uma outra limitação, que poderá ter condicionado os resultados, tem a ver com o descontentamento, dos profissionais de educação, com a postura dos sucessivos governos desde que se viveu uma das maiores crises económicas da história em Portugal nos últimos quinze anos. Este período provocou uma letargia nos profissionais de educação que parece perpetuar-se, ao ponto de desacreditarem o contributo das investigações como potenciadoras de melhoria.

Por outro lado, sentimos os constrangimentos inerentes à recolha de dados das escolas, porque a quantidade e a qualidade de informação disponibilizada nos sites das mesmas, pela disparidade de critérios, tratamento e apresentação da informação, dificulta a análise de conteúdo e a comparação entre escolas.

Como perspetiva para **futuras investigações** sentimos, no final deste estudo, que não damos o nosso trabalho como concluído, porque, ao longo da sua execução, surgiram

outras curiosidades e a necessidade de dar outros sentidos à investigação. Assim, gostaríamos de ver desenvolvido um trabalho sobre o mesmo tema, mas mais focado nos estilos de liderança e na pressão da tutela sobre as direções para que se cumpram metas nacionais e internacionais. Esta pareceu-nos uma dimensão que influencia as formas de estar na escola e os resultados por ela obtidos. Por um lado, porque os “professores-TEIP” sentem-se desvalorizados e desmotivados, por serem coagidos a inflacionar as notas, o que faz com que o seu grau de exigência baixe e a intervenção com os alunos com mais dificuldades não seja aproveitada por estes, por terem consciência de que não serão penalizados, por isso, na sua avaliação. O que se passa com os resultados académicos repete-se nos resultados sociais, pela pressão que é dada aos profissionais para não registarem participações disciplinares para que se cumpram as metas. Por outro lado, porque as lideranças acabam por sentir essa mesma pressão por parte do Ministério, que por sua vez, também têm de mostrar resultados aos organismos internacionais.

Também neste âmbito, seria um bom tema de estudo, uma questão comum aos profissionais e comunidade, que é perceber os princípios subjacentes à implementação do Programa TEIP que justifiquem porque é que escolas vizinhas, no mesmo contexto social, são potenciadoras de seletividade em educação: para uma (TEIP) vão os piores alunos e para a outra (Não-TEIP) vão os melhores.

Na revisão bibliográfica encontramos expressões carregadas de significados tais como o “estigma-TEIP”, o efeito “professor-TEIP”, a “fuga das escolas TEIP”, o “perfil de alunos TEIP”, o “nós”, os alunos das escolas ditas “normais”, que se demarcam do “eles TEIP”, alunos das escolas ditas “marginais e o contexto social que lhes está subjacente que, algumas vezes, é descrito também como “marginal”. Este resultado está bem patente nos registos dos entrevistados e nos resultados dos questionários, sendo notória a opção pelas escolas Não-TEIP, tanto pelos estudantes com um melhor autoconceito académico, como pelos pais de capital escolar mais elevado e pelos mais responsabilizadores.

Por outro lado, seria de interesse público e académico que se fizesse um estudo sobre os efeitos das políticas sociais face aos resultados obtidos nas escolas de meios sociais desfavorecidos, de forma a que se percebesse o tipo ideal de intervenção para colmatar problemas de base de cariz social antes de eles se reproduzirem na escola. Neste caso, seria importante investigar sobre a perspetiva que têm as famílias sobre os dois tipos de escola e as razões pelas que os pais com maior NIP e classe social mais alta não levam os seus filhos para as TEIP.

O distanciamento entre a avaliação interna e a externa sentida nas escolas TEIP, também devia ser foco de estudo para se encontrar uma forma de não penalizar os alunos de classes mais desfavorecidas e que, por pertencerem a determinados extratos sociais, apresentam lacunas ao nível académico, pelas quais eles não são responsáveis. Os alunos das escolas TEIP fazem os exames a nível nacional quando é do conhecimento comum que a avaliação interna e a avaliação externa têm objetivos e critérios diferentes uma da outra. A avaliação interna pressupõe normas, a ter em conta, em função das aprendizagens essenciais e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Para além disso, apesar da importância que é atribuída às aprendizagens académicas e que devem ser estimuladas e avaliadas, temos de considerar que sendo uma imposição generalizada do sistema, perde o sentido quando são avaliados da mesma forma os que pretendem prosseguir estudos superiores e os que pretendem apenas fazer a escolaridade obrigatória. Por outro lado, a avaliação interna certifica não só os conhecimentos académicos, mas também outras competências e atitudes desenvolvidas e apreendidas em contexto escolar.

Como as escolas TEIP, a maioria das vezes, têm de desenvolver competências de funcionalidade em detrimento das competências académicas e são pressionadas nas metas a cumprir, é natural que esse fosso seja mais visível nestas escolas. Assim, parece-nos possível considerar que a avaliação externa acaba por ser geradora de desigualdades na educação.

Este trabalho permitiu-nos uma perceção ampla sobre as representações dos atores educativos, na primeira pessoa, através da realização das entrevistas, nos inquéritos por questionário, nos registos documentais e na análise de diversos estudos realizados em Portugal sobre o Programa TEIP. Esta abrangência ajudou-nos a produzir conhecimento sobre o que se sente ao nível nacional, regional e local em relação às políticas educativas, centradas na territorialização da educação. Por outro lado, foi-nos possível perceber o “sentir a escola” pelos atores educativos (profissionais e alunos) que a vivem diariamente e revivenciar de forma refletida a nossa própria experiência como profissionais e como alunos de uma escola do século passado.

Ao escrever esta última frase resta-nos um sentimento de vazio e a sensação de que estamos perante um fenómeno de intenções de promover as igualdades, escolar e social, com poucos avanços em relação à luta, secular, pela equidade e justiça social. Da igualdade à equidade ainda há um longo e sinuoso caminho a percorrer. Os sistemas educativos continuam a homogeneizar na escolaridade básica, à qual todos têm direito, para todos o mesmo currículo, os mesmos métodos, os mesmos manuais, mas o mérito dos alunos é reconhecido aos que têm condições socioculturais e económicas para o desenvolver. Apesar de compreender que Portugal sofreu um atraso de quase meio século, provocado pela ditadura em que viveu, também nos indigna que neste, também quase meio século, de democracia, ainda tenhamos de falar de inclusão social e escolar. A equidade, a justiça social e a inclusão só existirão quando não houver necessidade de se lutar por elas, por se legitimarem num direito efetivo de todos os cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Abreu, I. & Roldão, M., (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos in *O Ensino Básico em Portugal*. Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino, (pp. 41-94). Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania*. Col. Polígono, Porto: Ed. Afrontamento.
- Afonso, N. (1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direção das Escolas*, Instituto de Investigação Educacional, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 6, 131-155.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. -P., Maroy, C., Ruquoy, D., e Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexiadou, N. (2002) *Social exclusion, and educational opportunity: the case of English education policies within a European context*, Lisbon: University of Lisbon, Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002148.htm>
- Almeida, J. F. (1982). *A Investigação na Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, L. (2000). Comentários aos textos apresentados no Encontro Nacional dos TEIP. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 195-206). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Álvarez Núñez, Q. (1999). La comunicación relacional y la interacción profesor–alumno. Fundamentos teóricos. Granada: GEU
- Álvarez Nuñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: El papel del profesor. (Eds.), *Innovación Educativa*, n.º 22, 23-37
- Alves, N., & Canário, R. (2004). *Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas*. *Análise Social*, 38 (169), 981-1010.
- Alves-Pinto, C. Formosinho, J. & Vala, J. (1986). Factores motivacionais e representações sociais na atribuição causal do insucesso escolar. In C. Alves-Pinto (Eds), *Análise Social e Organizacional da Educação*. (pp. 103-113). Lisboa, ESE.
- Alves-Pinto, C. (1983). *L'Entrée a L'Université au Portugal: un essai d'une approche systémique en education*, (Tese de Doutoramento) Tours: Université François Rebelais, Tours.
- Alves-Pinto, C. (1985). *Os jovens e a escola*. Lisboa: IED.
- Alves-Pinto, C. (1986). Socialização e abordagem sociológica da educação, In C. Alves-Pinto (Eds.), *Análise Social e Organizacional da Educação*. (pp. 5-31) Lisboa: ESE.
- Alves-Pinto, C. (1991). Formas de estar na escola. *Notícias da Federação*, Ano VII, Novembro.
- Alves-Pinto, C. (1992). A Escola como Campo de Acção e Intervenção. *Textos de Apoio*

- de Administração escolar*. I Módulo, Cadernol. Porto: ISET, 31-42.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*, Alfragide: McGraw-Hill.
- Alves-Pinto, C. (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: olhar de alunos do ensino secundário. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp. 297-312). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves-Pinto, C., & Pires, T. (2014). A pessoa do aluno e a pluralidade de interações: Filiação, realização, sociabilidade e valores. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp. 278-296). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves-Pinto, M. C., e Formosinho, J. (1985). Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da sociologia escolar, *Análise Social*, XXI (87-88-89), 1041-1051.
- Ambrósio, T. (1981). Democratização do Ensino. In M. Silva, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Antúñez, S. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Araújo, D (2011). Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP): prioridades na educação e na inclusão de cidadãos – uma reflexão, *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 349-352.
- Arnal, J., Del Rincón, D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arroteia, J. (1991). *Análise Social da Educação*, Leiria: Roble Edições.
- Azevedo, J. (2015). 2015: O Ano em que se dá um passo em frente como quem dá três para trás. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & MC Roldão (orgs.), *I Seminário Internacional "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano"*. (pp 42) Livro de resumos. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia-Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano-Universidade Católica Portuguesa. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10400.14/22705>
- Azevedo, J. e Martins, L. (2009). Expectativas Escolares e Profissionais dos jovens do 9.º ano. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (8), 77-101.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty. . and apathy: les réactions individuelles au mécontentement, *Revue Française de Sociologie*, 28, 325-345.
- Ball, S. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*., 1 (2), Jul/Dez, 99-116.
- Ballion, R. (1982). *Les Consumateurs d'Ecole*. Paris: Stock.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território', In Barbieri, H. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20 (pp. 43-75). Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (1995). A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), In B. Macedo, *A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda)*, *Revista Inovação*.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? *Actas do Fórum Contra a Exclusão*

- Escolar*, Ministério da Educação/PEPT, Lisboa.
- Barroso, J. (1998). O projeto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento. In J. Barroso (Ed.), *Pensar a escola, construir projectos*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública, regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. In J. Barroso, *Educação Sociedade*, 24 (82), 63-92. Retrieved from: <http://www.cedes.>
- Barroso, J. (2007). Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME “*Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*”. Retrieved from: www.dgrhe.min-edu.pt.
- Barroso, J. e Menitra, C. (2009). *Knowledge and public action: school autonomy and management (1986-2009)*. Relatório final. Retrieved from: www.knowandpo.eu.
- Baudelot, C. e Estabiet, R. (1971). *L'École Capitaliste en France*, Paris: François Maspéro.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. e Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes - O professor primário e o insucesso escolar*, Paris: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Escola e mudança: contributos para uma sociologia do sucesso escolar /Ana Benavente. In A. Benavente, *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século/Congresso Português de Sociologia* (pp. 79-89). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bettencourt, A., Sousa, M., Fernandes, M., Gonçalves, J., Costa, J., . . . , & Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da ação educativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bisquerra, R., Sarriera, J. C., e Mantínez, F. (2004). *Introdução à Estatística - Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, A. Lopes (Org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp. 13-50) Porto: Edições Asa.
- Boni, V. e Quaresma S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 68-80.
- Boudon, R. (2000). Les causes de l'inegalité des chances scolaires. In R. Boudon, *L'axiomatique de l'inegalité des chances* (pp. 9-32) Paris: l'Harmattan,
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue Française de Sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P. e Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en*

- Sciences Sociales*, 91/92, 71-75.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1998). The Moral Economy of Community: Structured Populations and the Evolution of Prosocial Norms, *Evolution & Human Behavior* 19, 1:3–25. Retrieved from: <http://www.umass.edu/preferen/gintis/prosocial.pdf>
- Brewer, J. e Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. Sage.
- Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. Paris/Brussels: The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152038>
- Calado, M e Sousa, E. (1993). Clima Organizacional e suas significações: Literatura Revisitada. *Análise Psicológica*, 11 (2), 201-211.
- Canário, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Educação e Política*, 163-171
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?: um olhar sociológico*, Porto: Porto Editora.
- Canário, R. ; Alves, N. e Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão social”. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. (pp. 139-170) Lisboa: IIE/ME.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. Stoer, L. Cortesão e J. Correia (coords.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à «educação» da crise*. (pp. 23-89) Porto: Edições Afrontamento.
- Carrilho, M. (1995). *Aventuras da Interpretação*. Lisboa: Ed. Presença
- Carvalho, A. e Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. e Ramôa, M. (2011). Do Centro às Periferias: do Programa TEIP 2 aos projectos TEIP. *Actas Do II Encontro De Sociologia De Educação. Educação, Territórios e (Des) Igualdades*, Porto: UP, 43-56.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educação.
- Carvalho, M. F. (2014). Clima escolar e cidadania na perspectiva de alunos do 3.º ciclo: comparação entre escolas TEIP e NÃO-TEIP. In A. M. Cordeiro, A. Rochette, A. Ferreira (Eds.). *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. (pp. 465-475). Coimbra: DG-FLUC.
- Carvalho, M. F. e Barbosa, I. M. (2017). Educação Inclusiva: querer e crer no contributo das relações socioafetivas. In *Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão: “Educação, Inclusão e Inovação”*. (pp. 614- 635). Lisboa. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Retrieved: <https://pt.scribd.com/document/380992157/Atas-Do-v-Congresso-Pro-Inclusao-2017>
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. 3ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (1982). *Práticas Epistemológicas e Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Castro, M. C. R. L. A. e de Castro, D. (2013). *A escola e as diferenças: os cursos de educação e formação (Doctoral dissertation)*. Retrieved from: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13341>.
- Center for Educational Research and Innovation [CERI] (1996). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Clegg, F. (1995). *Estatística para todos – Um manual para as Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, L. Manion, L. e Morisson, K. (2005). *Research Methods in Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington U. S. : Government Printing Office.
- Conselho Nacional de Educação, (2016). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação, (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: CNE.
- Correia, J. A. (2000). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.
- Correia, J. A. ; Stoleroff, A. D. e Stoer, S. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais* (12/13), 25-51.
- Correia, J. A. ; Stoleroff, A. D. e Stoer, S. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 37, 2012, 169-193. Retrieved from: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_J_Correia_A_Stoleroff_S_Stoer.pdf
- Correia, J. & Matos, M. (2001). Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores, Porto, Edições ASA.
- Cortesão, L. & Torres M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*, 4ª ed., *Col. Ser Professor*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., Magalhães, A. M. e Stoer, S. R. (2000). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade e Culturas* (15), 45-58.
- Costa, A. F. (1987). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Cunha, A. C. (2007). *A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Braga: Editorial Magnólia.
- Dancey, C. P. e Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia - Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, N. W. e Meyer, B. B. (2009). Qualitative Data Analysis: A Procedural Comparison. *Journal of Applied Sport Psychology* (21), 116-124.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act, Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Devetak, I., Glažar, A. e Vogrinc, J. (2010). The Role of Qualitative Research. In Science Education Eurasia. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6 (1), 77-84.

- DGIDC (2010). O TEIP em Números. *Jornada de reflexão sobre o TEIP*. Retrieved from: http://area.dgicd.min-edu.pt/material_teip/O%20TEIP%20em%20números.pdf
- Dias, C. (2012). *Território Educativo de Intervenção Prioritária: estudo de caso*. (Dissertação de mestrado em administração e organização escolar). Braga: Universidade Católica.
- Duarte, T. (2009) *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*, Lisboa, ISCTE - CIES e-Working Papers.
- ECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Eco, U. (2007). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Education Reform Act 1988*- www.psi.org.uk/publications/.%2FCENLOC4.pdf
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ercikan, K & Roth, W. M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23
- Eurydice (2007) *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas*, Comissão Europeia, DG Educação e Cultura
- Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Afrontamento.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 83-103.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Sena, e J. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp 473-494). Porto: Ed. Afrontamento.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia*, 20, 331-350.
- Finlayson, D. (1981). Comment Évaluer le «Climat» de L'École. In A. Beaudot. *Sociologie de l' école* (pp. 121-135). Paris: Dunod.
- Fisher, A. (1982). The pragmatic perspective of human communication: a view from system theory. In A. Fisher. *Human Communication Theory* (pp. 192-219). New York: Harper & Row.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, J. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. In *VI Congresso português de sociologia*. Lisboa: UNL.
- Formosinho, J. (1991). *Currículo e Cultura Escolar*, In E. L. Pires, A. S. Fernandes, J. Formosinho, J. (1999). A igualdade em educação. In J. A. Formosinho. *Renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*, Braga: Livraria Minho
- Formosinho, J. e Machado J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. In *A Cidadania e a Democracia nas Escolas. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 15-26.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? o trabalho de*

- equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garrett, H. E. (1962). *A Estatística na Psicologia e na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- GEPE e INE (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação em Portugal*, Lisboa: GEPE.
- GEPE (2010). *Educação em Números 2010*, Lisboa: GEPE.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editoras.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Grácio, S. (1986): *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1995). A educação dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidades. In *Obra Completa Vol. I* (pp. 547-573). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.
- Goupil, G., Brunet, L. & Archambault, J. (1985), L’Influence du Climat Organisationnel sur L’Anxiété des Enseignants, in *Révue des Sciences de L’Éducation*, Vol XI, pp. 477-487. Retrieved: <http://id.erudit.org/iderudit/900509ar>
- Guimarães, E. R., e Pacheco, J. A. (2012). Projeto educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65-88.
- Haguet, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hampton, D. (1992). *Administração Contemporânea*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horton, P. e Hunt, C. (1980). *Sociologia*. Brasil: McGraw-Hill.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30 (3), pp. 420-437. Retrieved from: <http://edresearch.yolasite.com/resources/Jimerson01.pdf>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), pp. 441- 457. Retrieved from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.10046?purchase_referrer=www.google.com&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1
- Leite, C. (1998). *As palavras mais do que os actos?: O multiculturalismo no sistema educativo português*. (Tese de Doutoramento) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Leite, C. (2003). *Para Uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação. Temas e Problemas*, (3), 203-215.
- Lemos, V. (2014). A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão. *CIES e-Working Paper*, n.º174/2014. Retrieved from: http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP174_Lemos.pdf
- Levin, H. (1984). *Educação e Desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lewins, A. e Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

- Likert, R. (1971). *Novos Padrões de Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar* (Tese Doutoramento). Braga: Universidade de Braga.
- Liebowitz, D. (2018). OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018. *OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. T. (2011). Escolas singulares – notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Actas Do II Encontro De Sociologia De Educação. Educação, Territórios e (Des) Igualdades* (2001) Porto: UP, 27 2 28 de Janeiro, 15-22.
- Machin, S., McNally, S. e Meghir, C. (2007) *Ressources and standards in urban school*. Retrieved from: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp76.pdf> consultado em 23/06/2011.
- Magalhães, J. (2005). Historiografia da alfabetização em Portugal. In Candeias A. (coord.), *Modernidade, Educação e Estatísticas na IberoAmérica dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 207-218). Lisboa: Educa e Autores. Retrieved from: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5049/1/Historiografia%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugal.pdf>
- Martinez, L. e Ferreira, A. (2007). *Análise de Dados com SPSS - Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Melo, M. B. (2010). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. Lopes (coord). *Escolas Singulares –Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Melo, M. B. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, pág. 159-169
- Melo, M. B. (2013). (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios de intervenção prioritária. In M. M. Vieira, J. Resente, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins e A. Calha (orgs.). *Habitar a escola e as suas margens: geografia plurais em confronto* (pp. 157-169). Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monitor da Educação e da Formação de 2016 Educação e formação Portugal, Retrieved from: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/monitor2016-pt_pt.pdf
- Morais, A. e Neves, I. (2007). Fazer Investigação usando uma abordagem metodológica -mista, *Revista Portuguesa de Educação* n.º 2, Braga, Universidade do Minho, 75-104.
- Moreira, H. e Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Nata, G., Neves, T., Ferraz, H., & Enes, D. (2014). *O Impacto do Programa TEIP nos Resultados dos Exames Nacionais ao Longo de 12 Anos*. Retrieved from:

- https://www.researchgate.net/profile/Tiago_Neves4/publication/275967914
- OCDE (1984). *Exame da política educativa de Portugal pela OCDE*. Lisboa: GEP/ME.
- OCDE (1985). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (1997). *Thematic Review Of The Transition From Initial Education To Working Life*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/portugal/1908288.pdf>
- OCDE (2014). *Perspetivas Das Políticas De Educação em Portugal*. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf
- OECD (2017). Country profiles. Autor *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-10-en>.
- OECD Publishing, Paris. Retrived from: <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OIE. *Sistema Educativo Nacional De Portugal*. Retrieved from: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pdf>
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Pacheco, J. e Pereira, N. (2005). Projeto Educativo: da utopia à realidade. Um estudo qualitativo. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 4/2005. pp. 39-57. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pacheco, J. e Pereira, N. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. *Cadernos de pesquisa* 37: 37-398.
- Palmeirão, C. (2010). *Construir o Sucesso Educativo Seminário permanente – identidade, liberdade e qualidade 6.º Seminário de Outono*. Porto: Universidade Católica.
- Palmeirão, C. (2015). TEIP3 – Equipas Multidisciplinares – desafios e tendências. *Cadernos Desafios*, 10, 6-11. Retrieved from: <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=34>
- Pardal, L. A. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Parelius, R. e Parelius, A. (1987). *Sociology of education*. Retrieved from: <http://www-rci.rutgers.edu/~robpar/SOE.html> consultado em 18/04/2010
- Pereira, A. (2008). *SPSS - Guia Prático de Utilização - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. (eds) (1996). *Elementos de Estatística*. Porto: ISET.
- Pereira, I. (2015). *Perceção da qualidade e sucesso num Território Educativo de Intervenção Prioritária: estudo de caso*. (Tese de Mestrado) Mestrado em Ciências da Educação, Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares. Escola Superior de Ciências da Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico, Leiria.
- Perrenoud, Ph. (1978). Das Diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, II, 1: Lisboa: ISPA. Retrieved: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf
- Perrenoud, Ph. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. B. Duarte, (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos* (pp. 17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusofonas.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J. e Mogarro, M. (2003). *A ideia de Escola para todos no pensamento*

- pedagógico português. In R. Fernandes e J. Pintassilgo (Org.), *A modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Lisboa: Grupo SPICAE.
- Pires, E. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 27- 43.
- Pires, E. Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Prost, A. (1981). *Histoire Générale de L'Enseignement et de L'Éducation en France. Tome IV L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris: Nouvelle Librairie de France (1981) Éditions Perrin (2004).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quintas, H., Borges, M. Amado, N. e Vieira, L. (2014). *Práticas de colaboração entre o Ensino Superior e o Projeto TEIP: reflexões sobre um campo frutífero para a formação dos professores dos vários níveis de ensino*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.1/4942>
- Ricci, B. e Zani, B. (1993). *A Comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral I - A Acção Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rochex, J. -Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-881. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400013>
- Rodrigues, M. L. ; Leite, C. e Fernandes, P. (2011). Práticas de assessoria em educação: uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP2. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva e L. A. Almeida, *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. (pp. 2883-2994). Universidade da Coruña.
- Roldão, M. D. C. (2015). *Distâncias na educação e no currículo—professores, discurso e escola. Faculdade de Educação e Psicologia*. Universidade Católica Portuguesa CEDH- Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano. Retrieved from: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22593/1/Dist%C3%A2ncias%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20no%20curr%C3%ADculo.pdf>
- Rolo, C. (2012). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? In C. Gonçalves & C. Tomás (orgs.), *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*, Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 63 - 74). Lisboa: CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Retrieved from: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_v_encontro_cied.pdf
- Rosas, F., Brito, J. M. (dir.) (1996). Analfabetismo. *Dicionário de História do Estado Novo*, I (pp. 46-48). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Rosenthal, R. e Jakobson, L. (1980). Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Ediciones Marova. 1980.
- Saint-Georges, P. (1986). O gesto quotidiano de ensinar: contributos da abordagem sistémica da comunicação. In C. Alves-Pinto (eds.), *Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 139-162). Lisboa: ESE.

- Sampaio, M. e Leite, C. (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, Janeiro 15(3), 715-740.
- Sanches, M. e Dias, M. (2014). Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de ação. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 19-40.
- Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, M. ; Parente, C. ; Matos, P. e Silva, O. (2000). A Edificação dos TEIP como Sistema de Ação Educativa Concreta. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 105-138). Lisboa: IIE/ME.
- Sebastião, J. e Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In M. Viegas, J. M. Leite, H. Carreiras e A. Malamud (orgs.). *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu. vol. I) CIES-ISCTE* (pp. 107-136). Lisboa: Celta Editora.
- Sousa, J. M. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. Sousa e C. N. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortesão e J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 245-275) Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Stoleroff, A. e Correia, J. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), 11-53.
- Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola - Contributo para uma Abordagem Organizacional*, (Tese de Doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, M. (2002). *O Estado da Educação na voz dos seus profissionais*. Porto: ISET.
- Teixeira, M. (2011). *Autonomia das escolas: os discursos, a legislação e as práticas*. Porto: ISET.
- Teixeira, M. (2014). Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de Pertença. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp. 266-278). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2015). School Climate and citizenship: The Portuguese pupils' overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*(11), 153-175.
- Teodoro, A. (1999). Os Programas dos Governos Provisórios no campo da Educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 29-66.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e*

- políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. e Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal, *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Tomás, C. & Gama, A. (2014). O que, como e onde se investiga sobre os TEIP (1998-2012). Análise da produção científica em Portugal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 66(2). Retrieved from: <https://rieoei.org/RIE/article/view/281>
- UNESCO, (1998), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, Tailândia. Retrieved: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000086291_por
- UNESCO (2008). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela Unesco em 2008-2009*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/education/es/sector>
- Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala, B. Monteiro (ed.). *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. (2007). Indisciplina e violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (3ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, R. e Vieira, A. (2014). Pedagogia social e mediação sociopedagógica como processos de emancipação: Investigação e ação em escolas portuguesas. *REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais* 4. 2: 105-125.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation*. Londres: Falmer Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. e Jackson, D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.
- Weber, M. (1993 [1922]). *Economia y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working-class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House, Teakfield Ltd.
- Zabalza, M. (1996). “El “clima” Concepto, tipos e influência del clima y intervención sobre el mismo”, In Domínguez, G. e Mesanza, J. *Manual de Organización de instituciones educativas* (pp. 263-299). Madrid: Editorial Escuela Española,
- Zanten, H. V. (1990). *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

LEGISLAÇÃO

Decreto n.º 27 301, de 4 de Dezembro de 1936 - Regulamento da Mocidade Portuguesa

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio
Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio
Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio
Decreto-Lei 20/2006, de 31 de janeiro
Decreto-Lei 30/2015, de 12 de fevereiro
Decreto-Lei 35/2003, de 27 de fevereiro
Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro
Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro
Decreto-Lei 51/2009, de 27 de fevereiro
Decreto-Lei 55/2008, de 26 de março
Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro
Despacho 10322/99, de 26 de maio
Despacho 10532/2011, de 3 de julho
Despacho 119/ME/88, de 15 de julho
Despacho 13170/2009, de 4 de julho
Despacho 14026/2007, de 3 de julho
Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto
Despacho 170/ME/93, de 6 de agosto
Despacho 22/SEEI/96, de 20 de abril
Despacho 4848/97, de 30 de julho
Despacho 8065/2009, de 20 de março
Despacho 9590/99, de 14 de maio
Despacho-Conjunto 105/97, de 1 de julho
Despacho-Conjunto 123/97, de 7 de julho
Despacho-Conjunto 506/98, de 30 de julho
Despacho-Conjunto 73/SEAE/SEEI96, de 3 de setembro
Despacho-Conjunto 882/99, de 15 de outubro
Despacho-Conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto
Despacho-Normativo 20/2012, de 3 de outubro
Despacho-Normativo 50/2005, de 9 de novembro
Despacho-Normativo 55/2008, de 23 de outubro
Despacho-Normativo 98-A/92, de 19 de julho
Lei 109-B/2001, de 27 de dezembro
Lei 159/99, de 14 de setembro
Lei 30-C/2000, de 29 de dezembro
Lei 46/86, de 14 de outubro
Lei 5/73, de 25 de julho
Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010

Alguns recursos na World Wide Web

en. unesco. org/themes/education-21st-century	Education for the 21st Century
epp. eurostat. ec. europa. eu/portal/page/portal/eurostat/home/	Eurostat
programateip. blogspot. pt/2015/01/portal-de-estatisticas-cursos. html	Rede de Escolas TEIP - estatísticas
www. gepe. min-edu. pt/	Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
www. ine. pt	Instituto Nacional de Estatística
www. oecd. org	Organisation for Economic Co-operation and Development
www. oei. es/index. php	Organização dos Estados Ibero-Americanos
www. un. org	Organização das Nações Unidas
www. undp. org	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
www. unesco. org	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
www. unesco. org	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
www. unesco. org/efa	Fórum Mundial sobre Educação 2000
www. unicef. org	Fundo das Nações Unidas para a Infância
www. worldbank. org	Banco Mundial
http://infoescolas. mec. pt/bds. asp	Estatísticas do Ensino Básico e Secundário - Portugal

ÍNDICE DE AUTORES

- Abreu e Roldão, 25
Afonso, 24, 243
Albarelo, 243
Alexiadou, 52, 243
Alonso, 53, 243
Álvarez Núñez, 4, 62, 66, 67, 68, 70, 72, 243
Àlvarez Núñez, 69, 70
Alves & Canário, 13
Alves-Pinto, ix, 29, 64, 75, 76, 225, 243, 244, 252, 253
Alves-Pinto, Formosinho e Vala, 63
Ambrósio, 25, 244
Antúñez, 30, 244
Araújo, 244
Azevedo, 14, 244
Bajoit, 75, 244
Ball, 244
Barbieri, 52, 244
Barroso, 18, 27, 28, 29, 43, 45, 46, 244, 245
Barroso & Menitra, 27
Baudelot e Estabelet, 37, 38
Bell, 245
Bénabou, Kramarz & Prost, 51
Benavente, 16, 36, 38, 245
Benavente & Correia, 37
Bernstein, 38, 39, 245
Bettencourt, 53, 243, 245
Bogdan & Biklen, 99
Bogdan e Bilken, 94
Bolivar, 29, 31, 32
Bolívar, 31, 32, 245
Bourdieu, 16, 38, 245
Bourdieu e Passeron, 37, 38
Bourdieu et Passeron, 38
Bowles & Gintis, 38
Bronfenbrenner, 39
Brophy, 246
Canário, 17, 29, 36, 52, 58, 243, 246
Canário, Alves e Rolo, 52
Candeias, 8, 9, 246
Carvalho, 1, 11, 246
Carvalho & Diogo, 30
Castro & Castro, 13
Cicirelli, 38
Clímaco, 47
CNE, 47, 247
Cohen, 73, 246, 247
Coleman, 36, 49, 50, 247
Correia, 17, 21, 22, 23, 24, 36, 245, 246, 247, 251, 252, 253
Correia & Matos, 211
Correia, Stoleroff e Stoer, 24
Cortesão & Torres, 37
Cortesão e Torres, 36
Costa, 247
Currás Fernández, 38, 39, 40
Denzin, 247
Desp. conj. 73/SEAE/SEEI96, 53
Despacho 147-B/ME/96, 255
Despacho conjunto nº 188/97, 53
DGE, 57, 428
DGIDC, 53
Dias, 53, 247, 252
Duarte, 94, 247, 251
Education Reform Act, 27, 248
Eurydice, 27, 29, 248
Fernandes, 32, 248, 249
Ferraz, 36, 41, 248, 250
Ferraz, Neves & Nata, 36
Ferreira, 250
Flick, 94, 248
Formosinho, 30, 41, 243, 244, 248, 251
Formosinho e Machado, 9, 41
Fullan, 29, 31, 248
Fullan & Hargreaves, 32
Ghiglione, 103, 248
Giroux, 32
Grácio, 13, 25, 248
Grauwe, 27
Guerra, 8, 10, 37
Guimarães, 248, 249
Halpin e Croft, 72, 73
Halsey & Sylva, 39
Hargreaves, 248

- Hill, 243, 249, 253
Illich, 38
INE, 9, 12, 13, 248
Iturra, 38, 249
Jimerson, 249
Leite, 29, 30, 245, 249, 252
Leite & Fernandes, 32
Leite e Fernandes, 29, 31
Lemos, 10, 11, 249
Levin, 38, 249
Likert e Likert, 73
Lima, 28, 50, 75, 76, 249
Lopes, 245, 249, 250
Magalhães, 10, 47, 247, 250
ME/DEB, 32
Mead, 62
Melo, 39, 211, 250
Menitra, 245
Mónica, 8, 250
Monitor da Educação e da Formação, 49, 250
Monitor da Educação e Formação, 16
Morais & Neves, 94
Muñoz e Gairín, 44
OCDE, 10, 14, 48, 246, 249, 250
Olssen, Codd, & O'Neill, 36
Pacheco e Pereira, 30
Palmeirão, 244, 251
Parelius e Parelius, 37
Pereira, 251
Perrenoud, 16, 36, 251
Pintassilgo e Mogarro, 25
Pires, 13, 248, 251
Pires, Fernandes & Formosinho, 37
PISA, 247
Pourtois e Desmet, 199
Powers, Fischman, & Berliner, 36
Prost, 16, 251
Requejo, 74
Rochex, 39, 41, 251
Roldão, 31, 243, 244, 252
Rolo, 246, 252
Rosas & Brito, 9
Rosenthal e Jacobson, 63
Sá, 76
Saint-Georges, 66, 243
Sampaio & Leite, 41
Sarmiento, 52, 57, 252
Sarmiento, Parente, Matos & Silva, 52
Sebastião e Correia, 16
Smith, 39
Sousa, 32, 252
Stoer, 18, 19, 20, 21, 47, 246, 247, 252, 253
Stoer, Stolerof e Correia, 18
Teixeira, ix, 28, 29, 31, 40, 53, 64, 71, 74, 218, 243, 248, 253
Teodoro, 10, 49, 253
Teodoro e Anibal, 18
Teodoro e Aníbal, 17, 26
UNESCO, 32, 253
Vala, 243, 253
Vasconcelos e Sá, 17
Veiga, 69, 253
Watzlawick, 253
Watzlawick, Beavin e Jackson, 66
Willis, 254



ANEXOS



ANEXO I – QUESTIONÁRIO

O que é que os alunos pensam da escola? É para responder a esta pergunta que estamos a fazer este trabalho. Preciso da tua ajuda. O questionário é anónimo. Não escrevas o teu nome em nenhum lugar. Agradeço que respondas de forma sincera.

Coloca X nos itens que correspondem à tua opinião
colaboração

Obrigada pela tua

1. Idade: ____ anos

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Ano que frequentas: ____ .º ano

4. Nome da Escola em que fizeste o 2.º Ciclo (5.º e 6.º ano): _____

5. Quais foram as razões que te levaram a escolher a Escola que frequentas atualmente?

6. Quem foram as pessoas que mais te influenciaram na tua escolha?

7. És repetente? Não ☐ Sim ☐

8. Alguma vez repetiste? Não ☐ Sim ☐

9. Até que ano queres estudar?

10. Em termos de notas consideras-te um aluno

Muito bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Fraco ☐ Muito fraco ☐

11. Em termos de comportamento consideras-te um aluno

Muito bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Fraco ☐ Muito fraco ☐

12. Em termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno

Muito bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Fraco ☐ Muito fraco ☐

13. Pensando no que vives na escola dirás que:	concordo muito	concordo	concordo pouco	discordo	discordo muito
1. Sem estudos os jovens têm muita dificuldade em ter um trabalho interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As regras nesta escola são claras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me como um estranho nesta escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando venho para a escola venho no geral bem disposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se pudesse mudar de escola preferia manter-me nesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Não compreendo o que se passa nesta escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Quando um dos teus professores te dá uma ordem com a qual não concordas:

(escolhe **uma** só das opções)

1-Reclamas e discutes para defender a tua opinião ☐

2-Fazes de conta que não ouviste ☐

3-Obedeces porque não estás para discutir ☐

4- Obedeces tentando perceber a razão ☐

15. Relativamente a cada uma

das afirmações dirás que:

(NOTA: Usamos O D. T quer para
Diretor de Turma quer para
Diretora de Turma)

concordo muito concordo concordo pouco discordo discordo muito

1. Na minha turma somos muito amigos uns dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O D. T. desafia-nos a interessarmo-nos por coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com os meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na minha turma procuramos aceitarmo-nos, mesmo naquilo em que somos diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os meus pais dão valor àquilo que eu sou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O D. T. fica contente quando somos responsáveis pelo que temos que fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus colegas fazem com que eu me interesse por coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com o D. T.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na minha família somos muito amigos uns dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O D. T. dá valor àquilo que eu sou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Na minha família procuramos aceitarmo-nos, mesmo naquilo em que somos diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os meus colegas acham que quando me responsabilizo por alguma coisa a faço bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tenho colegas com quem falo à vontade do que me preocupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O D. T. de turma é nosso(a) amigo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus pais desafiam-me a interessar-me por coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os meus colegas dão valor àquilo que eu sou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. O D. T. procura aceitar cada um dos alunos, mesmo quando são diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os meus pais mostram agrado quando eu faço bem o que tenho a meu cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Quando há um problema na tua turma que tem de ser resolvido, os teus professores pedem a vossa opinião?

Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

17. Quando há um problema na tua turma que tem de ser resolvido, como reages?
(escolhe **uma só** das opções)

1. Não faço nada pois já sei que os professores acabam por fazer o que querem ☐
2. Só avanço com soluções se o problema me afectar a mim directamente ☐
3. Com colegas tento ver o que podemos fazer para resolver o problema ☐

18. Se tiraste uma pior nota do que o costume, os teus pais conversam contigo para ver como podes melhorar para a próxima

Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

19. Na vida em sociedade qual a importância que atribuis a cada um dos seguintes aspetos	Importância				
	Muito grande	grande	média	fraca	Muito fraca
1. Preocupar-se mais em ser aquilo que é do que com as aparências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ser sensível aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conhecer as tradições da comunidade a que pertence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sentir-se cidadão europeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acompanhar os debates sobre temas da actualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participar com colegas em iniciativas de resolução de problemas comuns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conhecer as suas qualidades e limitações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aceitar as ideias dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Respeitar as leis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ter orgulho do seu país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Participar em iniciativas de defesa do ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Participar em iniciativas de apoio aos mais desfavorecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Revelar espírito de iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ajudar os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Defender os seus direitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Respeitar a bandeira nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Participar em iniciativas de protesto contra injustiças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Participar em iniciativas da comunidade onde reside	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lutar por aquilo que se quer sem desistir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Estar disponível para colaborar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lutar na defesa dos direitos coletivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Votar nas eleições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Participar na resolução de problemas do conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Pertencer à Associação de Estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Se os teus pais dão conta que estás aborrecido porque tiveste problemas com os teus amigos, eles ouvem-te e ajudam-te a ver a melhor maneira de resolveres o problema

Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

21. Relativamente ao teu comportamento consideras que a exigência dos teus pais é

Muito grande ☐ Grande ☐ Razoável ☐ Fraca ☐ Muito fraca ☐

22. Relativamente às tuas notas consideras que a exigência dos teus pais é

Muito grande ☐ Grande ☐ Razoável ☐ Fraca ☐ Muito fraca ☐

23. Em relação à tua Escola dirás que:	concordo muito	concordo	concordo pouco	discordo	discordo muito
1. Quando ando preocupado tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não me sinto à vontade com muitos professores pois eles têm um comportamento muito distante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O diretor de turma interessa-se por saber se temos dificuldade nas diferentes disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As notas são no geral justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Há falta de segurança nos acessos à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Há poucos espaços agradáveis para podermos conviver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Quais são os estudos: do teu Pai 4.º ano ☐ 6.º ano ☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Curso

7. Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os professores respeitam-me como pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O diretor de turma está sempre disponível para me ouvir e ajudar a resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os professores explicam quais são os critérios de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nos intervalos existem, com frequência, situações em que me sinto inseguro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A escola tem bons equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Há muita competição entre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os professores fazem o que podem para me motivar a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os professores mostram preferências por alguns alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quando há confusões há sempre um adulto que intervém para resolver os problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Na sala de aula há, por vezes, tanto barulho que acabo por me distrair	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

superior ☐

da tua Mãe ☐ 4.º ano ☐ 6.º ano ☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Curso superior ☐

25. Que notas tiveste no final do 9.º ano nas seguintes disciplinas?

Ed. Física _____ Português _____ Ed. Tecnológica _____ Matemática _____

26. O que significa para ti a escola? _____

27. O que é que mais gostas na tua escola? _____

28. O que é que menos gostas na tua escola? _____

Muito obrigado pela tua colaboração



ANEXO II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tabela XLI - Guião da Entrevista aos Diretores/Órgãos de Gestão

Dados de identificação pessoal	Género Idade
Dados de identificação profissional	Há quantos anos exerce a função de diretor(a)? Nesta escola? Já exerceu noutras escolas? Por que razões concorreu a esta escola?
Candidatura ao TEIP	Esta escola não é TEIP. Por que razão decidiu não fazer candidatura ao Programa TEIP?
Caraterização da população discente da escola	Como carateriza a população de alunos desta escola?
Diferenças entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP	Que diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP
Dificuldades enquanto diretor	Que tipo de dificuldades que enfrenta no seu trabalho, enquanto diretor de uma escola localizada num meio socioculturalmente desfavorecido?
Satisfação profissional	Quais as maiores satisfações no seu trabalho, enquanto diretor de uma escola localizada num meio socioculturalmente desfavorecido?
Ações do Projeto Educativo	O Projeto Educativo prevê ações de promoção do sucesso educativo dos alunos? Que ações são contempladas nos projetos que visam o sucesso académico dos alunos? E quais as ações visam a sua formação mais global? Em que dimensões?
Balanço da existência dos TEIP	Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?
Gestão da heterogeneidade de alunos	Como é feita a gestão da heterogeneidade de alunos/famílias? -ao nível da organização da escola? -ao nível da participação? -ao nível da gestão curricular
Formação dos professores	Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?
Gestão dos efeitos do contexto nos professores	Como gere as frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?
Relação escola-família	Que tipo de relação a direção estabelece com os alunos e famílias com situações mais problemáticas?
Monitorização das práticas pedagógicas	Como monitorizam a diferenciação pedagógica exigida para esta heterogeneidade de alunos?
Descontinuidade de acompanhamento dos alunos na transição de escolas TEIP para escolas Não-TEIP	Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP? -Se a resposta é sim: como se faz esse acompanhamento? -Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos? -Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?
Percursos improváveis	- Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?
Dimensões do da formação global dos alunos	Na sua opinião poderá haver diferenças, nas formas de estar na escola, entre alunos do 3.º ciclo de escolas TEIP e Não-TEIP? Se sim, pode especificar alguns aspetos nas seguintes dimensões? - Socialização escolar e familiar - Clima escolar - Cidadania - Outros?
Componente relacional	Que relevância atribui às componentes relacional/emocional no trabalho com um público tão heterogéneo? -Como a consegue gerir no quotidiano escolar?
Outros aspetos relevantes	Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Tabela XLII - Guião Entrevistas aos professores de Português e Matemática
(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

Dados de identificação pessoal	Género Idade
Dados de identificação profissional	Escola TEIP ou Não-TEIP? Disciplina? Anos de experiência docente? Em escolas TEIP?
Caraterização da população discente da escola	Como caracteriza a população de alunos desta escola?
Ações do Projeto Educativo ou do Plano Anual de Atividades	Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global? Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns????)
Componente académica	A disciplina que leciona está sujeitas à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos? - Em que sentido o faz, com que objetivos? - Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos? - Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula? - Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar? As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? - Que tipo de apoio? - Com quem têm esses apoios? - Que mais valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?
Componente relacional	Que relevância atribui às componentes relacional/emocional no trabalho com um público tão heterogéneo? -Como a consegue gerir no quotidiano escolar?
Dificuldades enquanto professor	Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?
Satisfação profissional	Quais as maiores satisfações no seu trabalho?
Formação dos professores	Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?
Gestão dos efeitos do contexto nos professores	De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?
Percursos improváveis	Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos? Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?
Dimensões da formação global dos alunos	Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?
Descontinuidade de acompanhamento dos alunos na transição de escolas TEIP para escolas Não-TEIP	Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP? - Se a resposta é sim: como se faz esse acompanhamento? - Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?
Diferenças percebidas entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP	Que diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?
Balanco da existência dos TEIP	Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?
Outros aspetos relevantes	Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Tabela XLIII - Guião da Entrevista aos Técnicos Especializados

Dados de identificação pessoal	Género Idade
Dados de identificação profissional	Há quanto tempo trabalha como técnico: em geral nesta escola/agrupamento Qual é a sua formação de base? Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?
Tipo de intervenção e impacto	Que tipo de intervenção? Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento? A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho desenvolvido?
Caraterização da população discente da escola	Como caracteriza a população de alunos desta escola?
Dificuldades enquanto técnico especializado	Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?
Satisfação profissional	Quais as maiores satisfações no seu trabalho?
Ações do Projeto Educativo ou do Plano Anual de Atividades	Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global? Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns????)
Sucesso escolar	Que diferenças encontra nos seus processos de trabalho pelo facto de lecionar numa escola com uma diversidade de alunos tão evidente? Em que sentido o faz, com que objetivos? Que estratégias desenvolve para promover o sucesso dos alunos? Como negocia as regras e gere as situações de conflito? Que tipo de articulação é feita com a direção, docentes, diretores de turma, na tomada de decisões?
Componente relacional	Que relevância atribui às componentes relacional/emocional no trabalho com um público tão heterogéneo? -Como a consegue gerir no quotidiano escolar?
Percursos improváveis	Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos? Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?
Diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP	Que diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?
Descontinuidade de acompanhamento dos alunos na transição de escolas TEIP para escolas Não-TEIP	Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP? - Se a resposta é sim: como se faz esse acompanhamento? - Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?
Dimensões do da formação global dos alunos	Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?
Balanço da existência dos TEIP	Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?
Outros aspetos relevantes	Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?



ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Código da entrevista: OG-TEIP-E1

Género: Masculino

Idade: 40

Tempo de serviço – 17 anos

Há quantos anos exerce funções na direção? 5

Já exerceu noutras escolas? Sim

Por que razões concorreu a esta escola? Por proximidade geográfica da minha residência

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

São alunos com características iguais às de todas as outras escolas, mas temos muito alunos cuja cultura está muito distante da cultura da escola. Embora predominem os alunos cujas famílias têm problemas muito peculiares, para além de viverem em estado de pobreza económica apresentam graves fragilidades ao nível social. Uns têm doenças de adição, outros são famílias de acolhimento mas que não têm condições nem para criar os seus próprios filhos. Muitas famílias desestruturadas a todos os níveis. Também temos alunos de etnia cigana cuja cultura está muito distante da cultura da escola. Uma grande parte das famílias vive de rendimentos mínimos de inserção, situações de desemprego de pai e de mãe... sei lá imensos casos de negligência no tratamento dos filhos...é evidente que a marca que deixam nos filhos não lhes permite ter sucesso escolar. Não há controlo familiar nem nos estudos, nem no comportamento nem na higiene, nem na alimentação. Temos imensos alunos que chegam à escola com fome e a única refeição que tomam é na escola a que lhes é cedida pela escola.

Que diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP?

Já trabalhei em ambas e conheço diferentes realidades. A questão do TEIP prende-se com o excesso de trabalho. Imensos microprojetos que ocupam imenso tempo a organizar, realizar e avaliar. Metas para atingir que muitas vezes são puramente utópicas mas que obrigam a que se mostrem resultados. Enquanto elemento de um TEIP posso dizer-lhe que com esta experiência aprendi muito. Aquilo que eu acho é que todas as escolas deviam ser como as TEIP, ter que avaliar tudo o que se faz porque esses momentos de reunião dos atores educativos proporcionam muitas aprendizagens

e obrigam a refletir sobre as questões do sucesso a todos os níveis, para além disso temos a presença do perito externo que nos proporciona momentos de grande aprendizagem profissional e isso é muito bom na minha opinião. Por outro lado, isto só será perfeito quando a tutela distribuir no serviço dos professores horas fixas e comuns para se realizar este trabalho. É evidente que se nota muita insatisfação nos professores por este excesso de trabalho sem que sejam distribuídas horas para o realizar. Para além disso conheço outras realidades TEIP em que as pessoas não são tão pressionadas, têm outra forma de se organizar e não...penso que este aspeto tem muito a ver com as lideranças. Depois o que eu acho é que todas as escolas deviam funcionar da mesma forma e não haver esta etiquetagem. Porque aqui neste concelho há muitas escolas e umas são TEIP e outras não...aliás escolas vizinhas... e depois há um rótulo que é atribuído às escolas TEIP...ou seja os maus ficam no TEIP e os outros vão para a outra escola. Esta é a mais pura realidade. E passa-se esta ideia para a sociedade mesmo na comunicação social e é claro os pais mais informados, assim que os filhos fazem o 2.º ciclo, porque não há outra escola de 2.º ciclo aqui, tiram-nos desta escola para a outra que é aqui ao lado. Sinceramente eu provavelmente faria o mesmo porque o ambiente não é dos melhores.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho, numa escola localizada num meio socioculturalmente desfavorecido?

As maiores dificuldades assentam na comunicação...quer entre nós, escola, quer com as famílias dos alunos, embora tenhamos os mediadores que fazem um trabalho muito profícuo nesse sentido, há sempre esta dificuldade de chegar às famílias mais difíceis. E também o que já afirmei anteriormente em relação ao excesso de trabalho o que provoca um desgaste e um cansaço muitas vezes difícil de controlar. Para além disso também é muito difícil lidar com a falta de sensibilidade de muitos atores educativos. Ser professor nestas escolas não é fácil porque muitas vezes temos de fazer o papel da família e temos um papel muito social e há muitos professores que preferem a relação apenas pedagógica pelo desgaste que provoca a resolução de tantos problemas juntos...os do insucesso académico mais os do insucesso comportamental e social. Temos alunos que são extremamente mal-educados e que não respeitam ninguém. Por outro lado também temos muitos alunos que já perceberam que a direção os protege e referem mesmo que nada lhes acontece porque passam na mesma, mesmo a terem esses comportamentos de alheamento face à vida escolar.

E as satisfações?

As satisfações para além do enriquecimento ao nível da experiência pessoal e profissional passam pela forma que vemos alguns dos alunos e famílias a evoluírem...é certo que não são muitos, mas já é alguma coisa.

O Projeto Educativo prevê ações de promoção do sucesso educativo dos alunos - Que ações são contempladas nos projetos que visam o sucesso académico dos alunos?

O Plano Anual de Atividades prevê ações divididas em eixos com objetivos específicos que permitem colmatar as lacunas sentidas e que vai melhorando de ano

para ano e um desses eixos é a promoção do sucesso académico, pelo que temos ações de apoio direto aos alunos às disciplinas em que revelam mais dificuldades, tais como o português e a matemática, também temos atividades pontuais e anuais para promoção do sucesso, nomeadamente concursos de leitura e de matemática, entre outros. O problema é que muitas das vezes não há tempo para os professores articularem entre si estes apoios e da parte dos alunos os que mais precisam muitas vezes não são os que mais aderem e como os resultados têm de ser atingidos muitas vezes os alunos são substituídos por outros que não precisam tanto. Ou seja há uma certa pressão da tutela que tem implicações nos processos de trabalho na escola. A autonomia da escola é muito relativa.

E quais as ações visam a sua formação mais global? Em que dimensões?

Para a formação global acontece o mesmo...estão previstas no plano anual, mas a maioria são realizadas pelos técnicos especializados o que os faz perder muito tempo nestas atividades...mesmo os alunos perdem-se um pouco nestes microprojectos e acabam muitas das vezes por não perceber o que se espera deles e os resultados apenas são muito positivos para os relatórios estatísticos porque depois na prática há um ou outro caso que sobressai. Por outro lado, na minha opinião, ganhava-se mais se se realizassem menos atividades em detrimento de projetos elaborados pelos próprios alunos em que eles se envolvessem e se responsabilizassem para assim ir melhorando a sua conduta e por sentirem que afinal têm potencialidades que eles próprios desconhecem. Assim perdem tempo os alunos, os funcionários, os professores e os técnicos que para realizarem uma atividade que dura apenas uma ou duas horas têm de fazer um projeto, organizar a atividade, realizar atividade que tem subjacente construção de materiais, contratações de outros serviços, articulação com entidades, sei lá...tanta coisa e depois ainda tem de ser avaliada em relatório e uma avaliação feita, geralmente em forma de questionário passado a todos os participantes e que depois tem de ser tratado para apresentar no relatório. Então perde-se este tempo todo e os alunos o que ganham? Uma ou duas horas de qualquer coisa que eles muitas das vezes nem valorizam e não os enriquece em nada. Em relação aos projetos a longo prazo em que os alunos participam durante o ano todo e os professores e técnicos têm tempos especificamente para a realização desse trabalho acho que são uma mais-valia para os alunos.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Os TEIP, como disse anteriormente, são muito bons, é pena que não tivessem sido criadas condições para o seu funcionamento em pleno. Cria-se equipas de trabalho, mas depois não há condições para as pessoas pararem para pensar e atuar em conformidade com o que é preciso ser feito na realidade. Há mais recursos mas também há mais problemas. É evidente que os professores ao não serem muito considerados também vão para outras escolas assim que podem concorrer e a instabilidade docente é um outro problema dos TEIP. Os professores descontentes não fazem os alunos felizes e alunos infelizes em casa e infelizes na escola provavelmente não terão muito sucesso, nem académico nem na sua formação global. Portanto o balanço é positivo mas no limite da positividade...ou seja se fizéssemos uma análise

em ter de haver relatórios a mostrar sucesso contratualizado os aspetos negativos se calhar sobrepunham-se aos positivos... E do que ouço em congressos específicos de TEIP e do que leio e do que observo e falo com outros colegas há muita inflação de resultados quer académicos quer sociais para que se possam cumprir metas contratualizadas e continuar a usufruir do acréscimo de recursos. Mas também acho que não é a quantidade de profissionais que faz uma boa escola mas sim a sua qualidade. Para além disso também vou ouvindo dizer que em muitos TEIP as atividades do plano anual são muitas vezes escolhidas em função do perfil dos técnicos que se querem contratar e não em função do que é necessário para os alunos, porque o PAA é que justifica os recursos a contratualizar e depois sabe como é... (sorrisos)

Como é feita a gestão da heterogeneidade de alunos/famílias?

O PAA contempla também atividades com a família e existe o gabinete de apoio aos alunos e às famílias nos quais os técnicos especializados têm uma intervenção notável. E também se vão resolvendo os casos pontuais e os mais graves temos parcerias com instituições com as quais articulamos encaminhamos os alunos e famílias para os locais adequados para a resolução dos seus problemas, mas são sempre processos muito demorados.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Especificamente para trabalhar neste contexto não é prestada formação...ou seja às vezes lá aparece uma ou outra sobre trabalho colaborativo ou sobre indisciplina ... que são dadas pelo centro de formação ... mas especificamente para trabalhar com este tipo de alunos não me parece...aliás são formações a maioria das vezes mais teóricas do que práticas e os professores estão cansados de teorias que ... quando são realizadas oficinas de formação sempre há tempo e estrutura da própria formação para se experimentar na prática e depois em contexto presencial de formação para refletir sobre o que se fez.

Como gere as frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

É difícil para quem está nos órgãos de gestão ...mas depende ... e depois as frustrações não são só do pessoal docente, o pessoal não docente também sofre as consequências da má educação de alguns grupos de alunos. O problema é que os professores muitas vezes não se sentem apoiados pela direção antes pelo contrário há casos de professores que foram desautorizados à frente dos alunos e acham que estes lhes perderam o respeito e sofrem com isso. Mais uma vez acho que depende das pessoas que eles contactam...

Que tipo de relação a direção estabelece com os alunos e famílias com situações mais problemáticas?

Uma boa relação porque na verdade tentam sempre resolver os problemas deles, claro

quando é possível...Temos alunos extremamente mal-educados, situações de indisciplina e desobediência graves, mas de resto também tem de se atrair os alunos para a escola senão elevam-se as taxas de abandono escolar e de absentismo...

Como monitorizam a diferenciação pedagógica exigida para esta heterogeneidade de alunos?

É monitorizada em todos os momentos de avaliação em relatórios e em análise estatística em sede de conselho de turma e de departamento. Há a questão da flexibilização curricular e vão-se fazendo os acertos conforme as coisas estão a resultar.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não me parece.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Pois ... não sei... Um bom tema para estudo... acho que devia mesmo ser estudado...sei lá. deve ser o mesmo impacto de quando vivemos numa cheia de família e amigos a quem podemos recorrer e de repente emigramos e não temos a quem recorrer no momento dos problemas...deve ser um impacto deste género...temos tudo e depois toca a desenrascar porque já não temos quem faça por nós...deve ser mais ou menos isto.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

(Risos) Boa pergunta... nunca percebi porque é que aquele portão não abre e faz-se uma só escola...nem TEIP nem Não-TEIP...uma escola...ponto. Mais uma vez lhe digo que isso deve ter a ver com as lideranças...

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Huuuummm.... Tivemos um aluno que fez o curso profissional de cozinha e depois seguiu na mesma área e fez o 12.º ano em curso profissional e entretanto entrou na escola superior de Turismo...ou qualquer coisa assim...mas ficou-se por ali porque não conseguiu acabar o curso... está a ver?. . descontinuidade nos apoios...dão e depois tiram...

Na sua opinião poderá haver diferenças, nas formas de estar na escola, entre alunos do 3.º ciclo de escolas TEIP e não-TEIP? Se sim, pode especificar alguns aspetos nas seguintes dimensões?

Mais uma vez ...depende da escola...penso que estas questões não terão muito a ver com TEIP, mas sim com as dinâmicas das escolas. Já trabalhei em várias escolas e

numas as dinâmicas não permitiam situações que provocassem mau clima de escola o que fazia com que as questões de socialização fossem positivas e as práticas de cidadania por sua vez também o eram...noutras escolas as práticas eram outras e os alunos não se sentiam punidos pelos disparates que faziam quer no recreio quer na sala de aula e é evidente que se houver permissividade o clima de escola torna-se muito pesado. Para além disso se há permissividade na família e permissividade na escola ...na sociedade eles não vão saber comportar-se.

Que relevância atribui às componentes relacional/emocional no trabalho com um público tão heterogéneo?

A questão relacional é muito importante quer entre profissionais quer com os alunos. Embora em considere que quem mais se envolve emocionalmente mais sofre e consequentemente mais se desgasta. Viver em demasia os problemas dos alunos também é cansativo. É evidente que a sensibilidade de cada um é diferente. Eu digo-lhe uma coisa da minha parte levo para casa os problemas e depois nem durmo a tentar arranjar uma solução...mas apesar de muito importante este envolvimento emocional para que os alunos sintam que alguém se importa com eles é muito desgastante porque são muitos e alguns muito graves.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Não.

2. Código da entrevista: OG-Não-TEIP-E2

Género: Homem

Idade: 48 anos

Há quantos anos exerce a função de diretor? 12 anos

Nesta escola? 12 anos

Já exerceu noutras escolas? Não

Por que razões concorreu a esta escola?

Eu pertenço ao quadro da escola e achei que podia contribuir para que fosse melhor.

Esta escola não é TEIP. Por que razão decidiu não fazer candidatura ao Programa TEIP?

Na altura nós eramos uma escola secundária. Neste momento somos um agrupamento de escolas e nessa altura não nos parecia que se justificasse.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

São alunos de carências económicas e culturais muito fortes é um dos meios economicamente mais deprimidos da Europa só comparável com uma ilha dos Açores segundo estudos realizados. Do ponto de vista económico é isso. Em termos sociais são alunos com baixas expectativas mas não são alunos em termos disciplinares muito complicados.

Que diferenças percebe entre escolas TEIP e escolas Não-TEIP?

As escolas que integraram a rede TEIP são escolas que têm outro tipo de apoios e que aprenderam de forma mais ou menos obrigada mais cedo a lidar com contratualizações e objetivos e acho que isso pode ser importante e positivo.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho, enquanto diretor de uma escola localizada num meio socioculturalmente desfavorecido?

A falta de apoio por parte das estruturas que estão acima de mim.

E as satisfações?

Tudo aquilo que conseguimos fazer com os alunos que de outra forma eles não teriam acesso. Por exemplo levar um aluno a fazer 18 anos na Polónia com os projetos que conseguimos fazer de outra forma ele nunca iria. Estar sentado ao lado de um aluno que quando o avião levanta começa a gritar oh my God oh my God o que está a acontecer? ... Portanto a mais-valia que a escola consegue ser para esses alunos é a

minha maior satisfação.

O Projeto Educativo prevê ações de promoção do sucesso educativo dos alunos?

Temos imensas e podia ficar aqui a falar sobre elas meia hora só por isso ...muitas desde por exemplo ...dirigidas completamente à promoção do sucesso à maior obtenção de classificações superiores em exames, temos oficinas de preparação para o exame nacional temos apoios durante uns tempos que medeiam entre o final das aulas e os exames ... beneficiando os alunos em particular ... redirecionamos a oferta de escola, oferecemos os cursos profissionais para alunos que não têm perfil para prosseguimento de estudos superiores...apostamos na formação dos professores para ajudarem à promoção do sucesso dos alunos ... aliás não há nada que nós façamos que não tenha por base a promoção do sucesso dos alunos.

E quais as ações visam a sua formação mais global?

Uma das disciplinas que temos em termos de oferta complementar é precisamente a Formação Cívica para assegurar essa formação, ou seja uma melhor cidadania.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Eu acho que é positivo se ...são recursos que são facultados é estamos a falar de um sistema de gestão que está a ser implementado.

Como é feita a gestão da heterogeneidade de alunos/famílias?

É feita sobretudo nas ofertas que nós apresentamos procuramos ir ao encontro das mais diversas sensibilidades, dos mais diversos perfis de alunos.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Nós temos e prevemos formação todos os anos e oferecida formação gratuita organizada pelo agrupamento este ano vai decorrer uma formação dada pela Universidade Católica sobre indisciplina...fazemos muita formação ao longo do tempo.

Como gere as frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Depende da situação problemática que eles me apresentarem. Se for uma situação de indisciplina obviamente que é aberto um processo de inquérito para se verificar o que se passa. Às vezes são outras as preocupações dos professores ou é um aluno que não toma o pequeno-almoço em casa e nós arranjam os alunos a tomar cá na escola...os professores sabem que não vão sem respostas e ajudam a encontrar a solução porque já conhecem o meu discurso: eu não quero que me tragas problemas mas sim que me tragas soluções...já tens o problema já pensaste o que é que queres

que a escola faça para resolver isso e eles vão sugerindo...se fosse possível isto ou aquilo... quando não estamos de acordo discutimos o assunto para chegar a um consenso.

Que tipo de relação a direção estabelece com os alunos e famílias com situações mais problemáticas?

Nós tentamos estar disponíveis um dos projetos internacionais que nós fizemos e em que nos envolvemos propositadamente por causa dessa situação ... foi um de mediação familiar durante um ano inteiro em que fizemos sessões de formação para os pais ...chamamos os pais de famílias mais difíceis ...a direção reúne permanentemente e frequentemente com as associações de pais de cada escola do agrupamento para tentar dar resposta as situações problemáticas que vão acontecendo.

Como monitorizam a diferenciação pedagógica exigida para esta heterogeneidade de alunos?

Com Instrumentos de avaliação fiáveis e validados nos respetivos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Eu não quero acreditar que essa mudança fosse significativa do ponto de vista daquilo que é a perceção do aluno eventualmente não terá 2 psicólogos a quem possa recorrer...terá só um ...terá que se aguentar terá de ter paciência porque há lista de espera ... de resto não me parece.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Para mim a única diferença que há ao nível da perceção do aluno é precisamente esta dos recursos...de resto a forma de gerir a escola é que vai ser diferente como já referi por causa das contratualizações e dos objetivos agora do ponto de vista do que a perspetiva do aluno não me parece que haja grande diferença.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Eu não acredito em sucessos inesperados acredito que os alunos são todos trabalháveis para terem sucesso venham eles de onde vierem ...nós tivemos aqui nesta escola durante muito tempo o projeto EPIS (Empresários para a Inclusão Social) e tínhamos mais uma psicóloga da EPIS que trabalhava com os alunos de risco não me lembro de nenhum caso em particular e não acredito que exista isso...se calhar há alunos que dada a proveniência estamos à espera que eles tenham muito sucesso mas eu nunca estou à espera que eles tenham muito sucesso eu acho que os alunos podem ser

trabalhados e que podemos trabalhar com eles venham eles de onde vierem...poderá ser mais fácil ou mais difícil para os alunos mas sucessos inesperados para mim não existem.

Na sua opinião poderá haver diferenças, nas formas de estar na escola, entre alunos do 3.º ciclo de escolas TEIP e não-TEIP?

Não quero acreditar que existam diferenças...

Que relevância atribui às componentes relacional/emocional no trabalho com um público tão heterogéneo?

Máxima relevância claro...

Como a consegue gerir no quotidiano escolar?

E desafiante não é fácil mas foi o que mais me atraiu nisto de ser diretor foi precisamente essa parte do achar que eu era capaz de gerir as relações humanas e a minha aposta é sempre desse lado ... sempre...nós vamos aprendendo ...nós passamos por estádios diferentes de evolução relativamente ao que é a gestão das relações humanas e aprendemos a defendermo-nos a mos próprios e aprendemos também a motivar os outros e a fazer os outros desenvolverem barreiras autodefensoras...e não serei tão naif como era quando comecei há 11 anos... acredite que este tempo todo me deu alguma bagagem e que as coisas correm melhor agora.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Apesar de nós não sermos escola TEIP o agrupamento celebrou um contrato de autonomia. Se o contrato de autonomia fosse cumprido por parte do Ministério nós estávamos muito melhor do que qualquer escola TEIP nós temos também objetivos contratualizados e da parte deles devia haver a cedência dos recursos que nós queríamos. O que se passou foi que nada disso aconteceu e temos uma autonomia fajuta e fraca e é pena. O que lamento disso é que nos não tenhamos o contrato de autonomia que foi celebrado a ser cumprido pelo Ministério.

3. Código da entrevista: PP-TEIP-E3

Entrevistas aos professores de Português

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

TEIP

Género/Idade – Feminino e 60 anos

Disciplina - Português

Anos de experiência docente- 37 anos

Em escolas TEIP----- 10 anos (+ ou -)

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Há de tudo... o melhor e o pior. Há alunos excelentes e ótimas pessoas, no entanto também os há muito malformados, que se acham “protegidos” por uma direção que tenta camuflar as suas malfeitorias, atirando as culpas para a “falta de estratégias” dos professores. Nunca são devidamente punidos e, por isso, prevaricam a torto e a direito e com quem lhes apetece, com os colegas, com os professores, com os psicólogos e mediadores, com os funcionários e a maioria das vezes nem à direção obedecem. Apesar disso, o melhor da escola ainda são os alunos e alguns...poucos colegas. Em termos cognitivos, os alunos são maus alunos na sua maioria, alguns medianos, embora haja um punhado de alunos de excelência em todos os domínios. E muitos desses são bons porque comparados com os menos bons têm que ser valorizados. Por seu turno, outros não valorizam a escola e acreditam no sucesso sem esforço, o que, infelizmente, é o que acontece frequentemente. Eles já perceberam que mesmo que não façam nada lá vão indo com as notas que precisam para passar. Ainda no ano passado passou um aluno com nível negativo a 5 disciplinas e o conselho de turma foi obrigado a reunir para alterar as notas ... coisas das estatísticas do TEIP.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

As atividades são, na sua maioria, formas de entretenimento para disfarçar os problemas de comportamento e de aproveitamento de alunos. No entanto, destacam-se algumas, como por exemplo os concursos de poesia e de leitura que muito contribuíam para as aprendizagens em Língua Portuguesa e algumas comemorações de efemérides que permitem que trabalhem pesquisas e com isso eles vão aprendendo qualquer coisa. Muitas atividades, não acrescentam muito na vida dos alunos, existem apenas para dar palco a algumas pessoas, nomeadamente à direção, que reivindicam para elas o sucesso do trabalho desenvolvido por alguns professores e pelo técnicos especializados sem que para isso lhes atribuam horas.

As atividades na verdade deveriam focar-se em todos os alunos, porém nem sempre assim é, e dá-se primazia aos alunos que, talvez pelo retorno financeiro, deem alguns resultados para as estatísticas nos relatórios que justifiquem os recursos e também porque não se valorizam os bons alunos, porque esses não justificam os recursos TEIP. Eu acho que a gestão do plano anual de atividades é feita conforme o que se espera dos resultados. Se der jeito é de uma maneira, se não der jeito é de outra. Para além disso muitas são para dar protagonismo a algumas pessoas que por conveniência se tem de justificar a contratação no ano seguinte e então faz-se assim um projeto que dê nas vistas para enriquecer o currículo e sirva de fundamento para nova contratação.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

Trabalho de forma difícil, pois lido muito mal com injustiça e falsidade. Ter de passar alunos, apenas por razões estatísticas, faz-me ficar bastante angustiada. Não é justo nem aceitável que aqueles que trabalham afincadamente obtenham o mesmo reconhecimento que os que nada fazem.

Faço-o, porque faz parte das minhas funções, no entanto o meu objetivo é minimizar sempre as injustiças e, sempre que me é possível, denuncio-as em atas de conselho de turma. O problema é que se fazemos uma retenção num aluno que não fez nada durante o ano ... só porque não...já sabemos que depois somos coagidos a passá-lo. Tem de se mostrar sucesso, mesmo que ele não exista.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Envolvê-los, no meu caso pessoal, o mais possível na disciplina, incentivando-os a melhorarem as suas fragilidades, dando aulas de apoio e, sempre que possível diversificando as aulas. Estimular a competição saudável entre os alunos, para que os que brilham menos se sintam impulsionados a progredir. Fazer jogos didáticos na turma, em grupos pequenos, que ajudem a desenvolver a criatividade e o espírito crítico. Debates e reflexões sobre temas que os preocupem ou se sintam atraídos, por exemplo.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Eu nunca negoceio regras com os alunos. Imponho-as. Raramente tive situações de conflito nas aulas e quando isso acontece, resolvo-as ali mesmo, até porque enviar os alunos problemáticos para a Direção, seria uma desautorização de mim própria e uma perda de tempo ... nesta escola, infelizmente, a direção desautoriza os professores apaparica os alunos, umas vezes por medo dos pais, outras vezes para eles não mudarem de escola.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Dou muita importância, pois é fundamental que alunos e professores mantenham um clima saudável e de respeito mútuo na sala de aula e fora dela. No entanto, fomento, também, momentos de descontração e de “brincadeira” com os alunos, para que a imagem do professor não seja vista apenas de um ângulo. Creio que se consegue estabelecer um equilíbrio criando limites. E na verdade eles gostam mais dos professores que impõem limites do que dos professores laxistas dos quais eles não sabem o que esperar. Os alunos gostam de ter regras e de perceber que os professores se preocupam com eles. Até porque são miúdos que são deixados ao acaso pelos pais e quando lhes damos afeto eles reconhecem-nos como amigos deles e como adultos que os respeitam.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Sim.

Que tipo de apoio? Apoio ao estudo e apoio a Português.

Os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, umas vezes têm apoio comigo nas horas de componente não letiva, em pequenos grupos ou até apoio individual conforme se for revelando necessário. Outras vezes têm apoio com professores que estão colocados pelo TEIP em assessorias pedagógicas temporárias.

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

Em alguns, nota-se uma evolução, noutros não se nota nada, porque não estão interessados em aprender e até faltam aos apoios com conhecimento e autorização dos encarregados de educação e como não têm penalizações por isso aparecem quando lhes apetece. Também são alunos que valorizam pouco o conhecimento e não reconhecem nenhum benefício no sacrifício de ficar no apoio porque sabem que mesmo que não se esforcem têm a passagem de ano como certa.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

Em primeiro lugar o desgaste provocado nestas escolas e o trabalho social que muitas vezes temos de fazer de pais, de amigos, de assistentes sociais, de psicólogos e de professores, para além da pressão da direção que sentimos no nosso quotidiano escolar. A falta de reconhecimento e de valorização do trabalho desenvolvido, associados a uma falta de qualidade pessoal e científica dos representantes do Ministério da Educação e de alguns diretores de escolas, que, por não terem experiência no terreno, limitam-se a “bombardear” as escolas com “inovações”, sendo que a maior parte delas não tem retorno em termos de exequibilidade. A falta de respeito que os diferentes Ministérios de Educação têm demonstrado pelos professores e pelo seu trabalho. Lamento que as escolas sejam geridas como empresas e que esteja a ser adulterado o propósito para o qual foram criadas. E a propósito disso, os ordenados baixos que os professores auferem, que muitas vezes os obrigam a ter outros trabalhos extraescola em simultâneo com a profissão de professor.

E satisfações?

Ver alunos que nos passaram pelas mãos a singrarem na vida com sucesso, a serem bons cidadãos e boas pessoas. Saber que contribuímos para que ele ou ela se tornassem pessoas de bem. Ainda o facto de nos cruzarmos com colegas de quem nos tornamos amigos para a vida. É gratificante.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Nem sempre a formação é adequada. Às vezes, são-nos “impingidas” teorias ocas e demagógicas que não têm qualquer viabilidade no terreno (sala de aula). Para além disso temos de frequentar formações que são de temas de pouco interesse, mas são também as que dão jeito à direcção. Da minha parte procuro sempre fazer formações associadas à minha área onde possa haver partilha de estratégias e conhecimento ou a dimensões ligadas a cidadania e que envolvam criatividade.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Na sua generalidade, a escola intervém mal, pois não se preocupa com as frustrações dos docentes, nem com aquilo que eles dizem ou sentem. A maior parte das Direções apenas se preocupa com números de sucesso (por vezes fictício) para agradar ao ME e obter horas de crédito, financiamentos e mais recursos. Os professores estão sempre no último lugar das suas prioridades. Para alguns diretores são até os culpados de qualquer fracasso que aconteça; no entanto, quando algo de bom ou extraordinário é feito, não se ouve uma palavra de apreço, a menos que o professor seja “próximo” da Direcção.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Prefiro relatar casos de sucesso com alunos de quem ainda hoje sou amiga e o prazer que me deu trabalhar com uma turma de ensino articulado de artes com quem tive um ano letivo especial; o trabalho fluía, os alunos tinham fome de aprender e eu acompanhava o percurso de sucesso deles na academia de artes. Emocionava-me vê-los a atuar. Era uma turma que nunca esquecerei.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Pelo que me é dado observar, a socialização é baseada na violência, na grosseria e na falta de regras e de hábitos de tudo o que os faça desenvolver como cidadãos. Os alunos quebram regras e nada lhes acontece. Até a falta de responsabilidade lhes é perdoada. Lembro-me de ouvir uma colega dizer que a uma turma problemática que registava várias participações disciplinares, lhe foi dito para anular essas faltas e os alunos não foram punidos, porque era mais cómodo para os responsáveis da escola

manter as aparências de uma escola “normal”, com boas práticas e com taxas de sucesso que permitissem justificar os meios que lhes são dados por serem TEIP.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não tenho conhecimento de acompanhamento, até porque as outras escolas não têm recursos adicionais e também não precisam de os justificar...mesmo assim os alunos lá vão andando...até porque os piores alunos são logo encaminhados para cursos profissionais para centros de formação de qualidade duvidosa que também trabalham para justificar financiamentos dos cursos e se não tiverem alunos os financiamentos não são atribuídos.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Em alguns poderá notar-se que se sintam à parte num mundo que não dominam. Noutros, deve-lhes ser indiferente, porque portam-se mal em qualquer lado, só frequentam a escola até aos 18 anos porque são obrigados.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas Não-TEIP?

Nas escolas TEIP, além da quase transição obrigatória dos alunos, há o fator de exagerada burocracia que engole os professores e o elevado número de relatórios (alguns inúteis) que nos mandam preencher. Imensas tabelas com percentagens e outros números que nos dizem servir para prestar contas. Dá-se mais valor ao “folclore” do que à aprendizagem. Nas escolas Não-TEIP, embora haja alguma pressão rumo ao sucesso, esta é muito menor e a burocracia exagerada que referi, não existe.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não explico. A única coisa que me ocorre é a ambição monetária desmedida que uma delas possui. Pelo que a direção referiu uma vez, eram vários milhões que estavam em jogo.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Sim. Alguns alunos que estavam referenciados com problemas de aprendizagem e não o eram. Apenas porque os encarregados de educação assim o queriam por acharem que a transição estava mais garantida. Tive um aluno que estava referenciado como aluno com necessidades educativas especiais e não tinha problemas de maior. Revelou-se um aluno como qualquer outro e, em alguns aspetos, até superou os colegas. Mas assim os pais conseguem também receber subsídios.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Considero um fracasso total. Não se respeita a verdade dos factos, os alunos andam a ser enganados com sucessos escolares que não deviam ter e não saem preparados para a vida. Parece-me que é apenas uma forma de enriquecimento de alguns responsáveis e um paliativo para futuros males.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Creio que já disse tudo o que tinha para dizer. Só lamento que os nossos superiores não estejam atentos ao mal que estão a fazer ao futuro deste país.



4. Código da entrevista: PP-TEIP-E4

**Entrevistas aos professores de Português
(disciplinas sujeitas à avaliação externa).**

TEIP

Género/Idade: Feminino/43

Disciplina: Português

Anos de experiência docente_ 14 anos

Em escolas TEIP - 6 anos

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Alunos com um nível socioeconómico baixo, salienta-se que existem alguns alunos com algumas facilidades económicas, mas a maior parte dos familiares e encarregados de educação são desempregados e a maioria de um nível de cultura geral baixo. Pouca cultura e pouca aptidão para querer saber e aprender. O acompanhamento dos pais é baixo apenas meia dúzia de alunos que são filhos de professores ou pais com empregos de quadro superior e que são mais atentos.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Sou professora de português do 9.º ano, também sou recurso TEIP, dou 11 horas do meu horário de assessoria pedagógica temporária a Português aos alunos dentro ou fora da sala de aula, consoante a necessidade. Em articulação com a professora, conversamos com a professora titular, neste caso. Os alunos têm apoio dos professores e também dos técnicos. Alguns alunos tiveram atividades previstas num plano anual de atividades para a promoção de sucesso académico a Português, por exemplo de apoio ao estudo e ensinar como estudar.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Dirigido inicialmente para todos os alunos, evidentemente que aqueles que se destacam mais pela positiva têm o apoio menor já não têm a obrigatoriedade para ir ao apoio e muitas vezes não são propostos para as atividades ou seja é focado para os alunos com necessidades umas vezes mais problemáticos e outras menos dependendo do grau de capacidade de aprendizagem dos alunos.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos - Em que sentido o faz, com que objetivos?

Ao longo do ano vão tendo apoio para os testes principalmente para as matérias que sabemos que vão sair no teste...e a seguir, quando estamos mais perto dos exames é de prepará-los para responder a questões tipo, do que sabemos que irá sair e treiná-los a resolver exames de anos anteriores. Tiveram aulas de apoio e depois tivemos um apoio acréscimo antes do exame, evidentemente, ... infelizmente os resultados não foram o reflexo do trabalho que os professores tiveram ao longo do ano. Por exemplo, alunas minhas que foram com nível 5 da avaliação interna, que eram consideradas excelentes alunas e tiveram dificuldade na avaliação externa também dizem que ficaram muito nervosas e não atingiram o nível 4 aliás. Na realidade, elas não são alunas de 5, mas ficou em conselho de turma. Outro exemplo 2 alunos que eram alunos que conseguiram o nível 4 mas elas em proporção ao baixo nível de turma era injusto dar-lhes o 4 se formos com grande rigor são alunas de 4+ efetivamente não conseguiram segurar a barra no exame. Na primeira fase de exames não conseguiram chegar lá. A maior parte não consegue. Foram quatro a exame com 5 duas delas conseguiram manter o 5 e duas desceram para 4.

- Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Fizemos um acompanhamento individualizado. Neste caso, muitas vezes os trabalhos que eram trabalhos de casa de escrita eram direcionados de acordo com as dificuldades deles.... cada um trabalhou à sua maneira e ao seu ritmo. E o que acontece é que no exame também o fator sorte também existe e acontece que tenho 2 alunos que durante o ano a preocupação deles não era bem estudar português estavam mais direcionados para a matemática chegaram ao exame com nível 2 e conseguiram nível 3 em exame a produção feita durante o ano não chegou ao patamar do 3. O que nós tentamos fazer eu e a outra colega no 9.º ano de português ... para o estudo por exemplo de “Os Lusíadas” fizemos uma abordagem a partir dos Lusíadas para as crianças para tentar motivar inicialmente, depois estivemos a ler nas aulas e minuciosamente a estudar cada canto ou cada estância obrigatória. Tentamos sempre colmatar com temas atuais para eles perceberem as semelhanças, por exemplo. eu tenho um aluno vocacionado para a banda desenhada num dos testes o Adamastor apareceu numa banda desenhada e correu muito bem para ele porque estava no seu foco de interesse, tentamos diversificar as ofertas de trabalho, nem sempre compensou mas de um modo geral acho que até foi positivo. As estratégias que utilizamos são individualizadas. Nós temos as estratégias delineadas pelo departamento mas depois dentro da nossa sala de aula perante o nosso conhecimento dos alunos focamo-nos na diferença de cada um para tentar atingir o seu ponto de interesse e que também corresponde à nossa expectativa, como é evidente.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Situações de conflito vivi muitas porque já estive também em outras escolas TEIP até mais acentuadas do que esta. Apesar desta escola ter também problemas de indisciplina nunca chegou ao patamar de outras escolas. Gere-se com uma conversa com os alunos, chamadas de atenção, mas eu também tento sempre ao longo do ano ter uma proximidade com os meus alunos. Há regras dentro da sala de aula e fora

desta, no entanto, também fizemos algumas saídas porque esses alunos os mais problemáticos em saídas fora da escola o comportamento deles é diferente e foi um pouco por aí que eu consegui envolvê-los um pouco mais em contexto sala de aula. Tentamos gerir as situações problemáticas identificando as causas. Como sou recurso Teip nas aulas em que só dou apoio e não avalio correu tudo muito bem.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Nem sempre é fácil eu já sou de feitio que tenho mau feitio mas dentro da sala de aula ninguém tem obrigatoriedade de levar com o meu mau feitio. E costumo dizer aos meus alunos eu não tenho culpa do que vos acontece fora da sala de aula aqui é um local neutro e a partir daí vamos trabalhar, claro que tive meninas que por exemplo choravam por situações amorosas e eu perdia ali 5 minutos em que delicadamente e de forma muito discreta falava com elas ... se estava tudo bem se precisavam de apoio, criou-se ali uma afetividade ... a parte emocional para mim também é importante trabalhar com os alunos e sentir-me bem com eles. Tive nomeadamente uma situação que não simpatizei tanto com um jovem meu aluno, foi um bocadinho difícil, mas não desisti.... tive uma conversa muito séria com ele e entre nós os 2 que resolvemos a situação.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Que tipo de apoio?

Tem o apoio a Português e a Matemática. Foi o que chamamos a turma + que é uma assessoria dada dentro ou fora da sala de aula conforme a organização com o professor titular, depois eles tinham um apoio tinham a sala de estudo também e o apoio na biblioteca onde tinham professores para apoiar e depois tinham uma ou outra atividade do plano anual de atividades direcionada para a disciplina de português.

Com quem têm esses apoios?

Esses apoios são dados por Professores colocados no início do ano, mas também diretores de turma, aliás por terem uma maior proximidade com os alunos nas aulas de Formação Cívica. Pelo menos tenta-se que seja assim, mas às vezes também não é possível.

Que mais-valias trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

Olhe...se o aluno vai mesmo com vontade de aprender, querer crescer, é muito bom e eu acho que é importante, mas nem sempre isso acontece porque muitas das vezes os problemas de casa também vêm com os jovens ... nós sabemos, nós também já fomos alunos e sabemos que às vezes há situações em que estamos muito chateadas ... independentemente do sítio continuamos muito chateadas ... enfim ...depois há aqui casos muito complicados. No entanto nesta escola em que há alunos com situações muito problemáticas em casa e são seguidos pela CPCJ e acontece que muitas das vezes não foram tão recetivos ao apoio que lhe era oferecido. Eles tinham os apoios dos técnicos ... com os psicólogos, os técnicos de apoio ... mas mesmo

assim não iam ao apoio das disciplinas. Eu não sou diretora de turma mas cada vez que precisei de um apoio ou tirar uma dúvida ou pedir um conselho os técnicos estavam disponíveis. Por exemplo pedi para ajudá-los nas decisões para a continuação dos seus estudos e eles vieram ... os miúdos foram encaminhados ... acho que é bom, os alunos tiveram sempre uma proximidade com eles, com os técnicos.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

Uma delas é que eu sou contratada. é uma dificuldade porque acaba um ano acaba um ciclo vou para outra escola e inicia-se outro ciclo e depois não tenho continuidade. Estive três anos numa escola e efetivamente aí já podia dar atenção a outras dificuldades. Agora as dificuldades aqui é mais tentar conseguir cativar e motivar os alunos para o estudo isso é que eu acho que é uma dificuldade maior e que nem sempre infelizmente atingimos o objetivo. . sou lhe sincera. Eu tenho uma atividade, eu sou francesa, vivi muitos anos em França e propus uma atividade de sensibilização à língua francesa que não vai ter continuidade pelo facto de eu ser contratada e andar sempre a saltar de escola em escola. Também tentei ligar aos meus alunos do 9.º ano de português fiz a apresentação era uma turma de francês e tinham a obrigação de aderir ainda mais a atividade e depois levei esses mesmo alunos por pares as outras turma para fazermos essa campanha de sensibilização à língua francesa e é uma forma de incentivo portanto responsabilizá-los na atividade. Tinham responsabilidades atribuídas na apresentação. Eles sabiam o que tinham para fazer e efetivamente responsabilizaram-se por isso e correu muito bem.

E satisfações?

A atividade que criei com os meus alunos aqui. Tenho um grupo de jovens meninas do 9.º ano que efetivamente ...espero eu...irei acompanhar ao longo da minha vida e da delas também. Elas vão passar para o 10.º ano, meninas com um nível social muito baixo, mas com alguma dificuldade mas geriram, por exemplo, algumas atividades culturais no Porto e elas foram por iniciativa própria ter comigo à estação ao Porto e fizemos a visita à Cidade e a cultura geral a partir daí criou-se uma amizade, embora na sala de aula sejam alunas como as outras, mas fora da sala aula são meninas que me tocaram pela sua simplicidade e humildade, mas ao mesmo tempo vontade de aprender ... eu acho que isso é importante.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Ora aqui esta escola está ligada ao centro de formação eu fiz uma formação sobre o trabalho colaborativo na disciplina de Português. Não tive nenhuma oferta de formação relativamente a tudo o que está ligado à indisciplina, por exemplo, como já fiz uma formação na Faculdade de Psicologia de Coimbra e era sobre conflitos e foi muito interessante ... aqui não tivemos essa oportunidade. Fiz também uma formação sobre “Observação por Pares” em parceria com a Faculdade Psicologia do Porto, mas foi dada por uma colega desta escola. Foi muito interessante, porque nós tivemos de observar duas aulas de cada colega de um quarteto do mesmo ciclo e houve a possibilidade de realmente vermos que não era uma avaliação de professores, mas sim

observação e partilha de metodologias e materiais produzidos e apresentados aos alunos. Foi interessante.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Houve sempre uma tentativa de resposta por parte da direção. Não tenho razão de queixa. Também tenho um bom relacionamento com a direção. Porque quando nos sentimos tão à vontade às vezes também não pedimos o apoio direto ... sou-lhe sincera, eu tento resolver os meus problemas por mim própria. Eu não pedi mas houve quem pedisse e acha que teve resposta contrária ao que tinha pedido, ao apoio que foi pedido.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Os alunos estão sem vontade de trabalhar dentro da sala de aula, não quer dizer que os tenha posto todos a trabalhar se eu disser que sim é mentira, mas no entanto lá está com essas atividades que fazemos fora da sala de aula fez com que eles estivessem mais atentos dentro da sala de aula...mas com alguma chantagem emocional para lhes dar a volta ...foram meninos que me surpreenderam afinal de contas são uns bebés muito grandes de altura e muito carentes e a parte emotiva muito fragilizada e foi fácil chegar até alguns.

Houve um trabalho articulado com colegas, não forçosamente com a direção, porque não tive essa necessidade, não forçosamente, mas com os técnicos e diretores de turma e com os meus colegas de apoio e professores titulares da turma houve sempre uma valorização do trabalho em comum para resolver os problemas.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Os alunos do 3.º ciclo, e vou falar dos do 9.º ano, que são os que eu trabalho mais diretamente em termos letivos, como tinha 9 tempos letivos semanais, estava todos os dias com eles e procurei despertar-lhes o espírito para a curiosidade e para fazerem perguntas e saberem o porquê das coisas e procurar as respostas. Acho que isso foi um dos aspetos do meu trabalho mais relevante porque tive alunos que por qualquer razão... por exemplo vou dar um exemplo muito prático eu sou muito ligada à mitologia e a mitologia é um fundamento lançava a história mitológica, por exemplo o complexo de Édipo, que tem a ver com Freud e lançava a história do complexo e pedia para depois cada um apresentasse um trabalho simples à vontade deles...algo que estivesse ligado... aí está individualizei sempre a aprendizagem, a procura, a pesquisa. Aos meus alunos mais perspicazes pedia a análise do complexo e Freud e entretanto para os outros mais ligados por exemplo à banda desenhada para fazerem uma banda desenhada ...esta especificidade é o facto de o 9.º ano ser um normalmente uma faixa etária que deveria ser curiosa e começar a acumular uma bagagem de cultura geral que não têm. Eu acho que foi uma forma de eles se

socializarem e perguntarem em casa e também utilizar a biblioteca e os recursos da escola perguntarem ao professor de história por exemplo independentemente de ser professor deles ou não. Abrirem ali um leque de conhecimento e também tentar perguntar aos outros. Fora da escola na Biblioteca Municipal alguns foram muitas vezes fazer alguma pesquisa e eu não sou de cá não posso ajudar muito.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Nunca ouvi falar que se fizesse em alguma escola e dos 9.º anos que já dei nunca tive conhecimento que lhes fosse dado seguimento dos apoios que têm nas escolas TEIP depois nas outras escolas. Acho que isso ainda é uma realidade virtual.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Será uma nova realidade para eles porque não estão habituados a caminhar sozinhos. Eu já estive numa escola TEIP que era um TEIP sem ser TEIP foi só por uma questão financeira porque não quer dizer que as escolas que não são TEIP não se deparem com os mesmos problemas das escolas TEIP ... depois têm muito do meio em que se deparam estas escolas

Desta escola eu acho que não há acompanhamento mas eu acho que esta é realmente uma escola de conceito TEIP. O acompanhamento para a secundária eu acho que não há sinceramente nunca ouvi falar nada disso não estou aqui há tempo suficiente para confirmar essa informação.

Eu não acho que haja algum impacto eles irem para a secundária e acontecer não se sentirem envolvidos ou estarem desajustados daquela realidade até porque eles conhecem muitos jovens que frequentaram esta escola conhecem alguns professores não terá impacto negativo. Agora o impacto de passar do 9.º para o 10.º é uma mudança de ciclo e qualquer escola ou qualquer aluno sente o impacto da passagem do 3.º ciclo para a secundária.

Relativamente ao hiato que existe na descontinuidade do apoio dos técnicos eles acabam por procurar acompanhamento fora da escola em clinicas ou centros de apoio psicopedagógico que é o que mais há aqui nesta cidade. E neste aspeto é que se sente mais o impacto da transição de uma escola TEI para uma escola Não-TEIP. Por outro lado as escolas têm todas um psicólogo, quer sejam TEIP ou não, que faz o acompanhamento dos casos que mais necessitam.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas Não-TEIP?

Hoje em dia não vejo grande diferença apenas diferença financeira ...são só nos recursos e apoios ---- já estive em escolas TEIP e não vejo grande diferença. Acho que as escolas Não-TEIP ficam a perder ...sou de uma cidade transmontana e acho que as escolas lá ficavam a ganhar se tivessem apoio financeiro.... nós somos professores iguais no TEIP e fora do TEIP. Eu dou as aulas exatamente da mesma

forma e envolvo-me exatamente da mesma forma nas atividades não sinto diferença entre TEIP e Não-TEIP nas práticas pedagógicas. Haverá uma maior articulação que nos é imposta para que haja registos escritos nas escolas TEIP que talvez não se sinta tanta pressão nas escolas Não-TEIP, mas que também se faz. Eu suponho que seja porque as escolas TEIP tem maior rigor, mais inspeções, mais documentação a apresentar para justificar as metas atingidas ou não atingidas e depois têm de prestar contas ... Não sei mas eu sou um bocado descrente nisso ... a diferença TEIP ou Não-TEIP a não ser a financeira e a pressão que dão nos professores para que os relatórios vão de encontro ao que é esperado. Há escolas que não são TEIP e que funcionam bem melhor do que as TEIP, sem ser preciso mostrar o trabalho mas o que é certo é que os resultados são bem melhores e é aí que se vê o trabalho dos professores.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Pois...isso muitas vezes os próprios alunos também fazem essa pergunta, não percebem eu não estou muito dentro da política nessas questões ... eu sou professora gosto muito do que faço e essa parte mais politizada não me interessa... sou sincera ...mas no entanto é uma questão muito pertinente e ambas as escolas podem lecionar o mesmo ciclo depois o que eu sei é que há uma gestão que é feita entre a escola TEIP e a Não-TEIP porque na reunião de departamento falou-se dos meninos ...se ficam na escola (TEIP) ou se vão para a outra escola (Não-TEIP) ... isso realmente chamou-me à atenção ... até fizeram reuniões com os pais para os convencer a deixar os filhos aqui na escola ... e não sei no que vai dar...

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Com sucessos inesperados na escola? (silêncio) Não tenho nada que me tivesse despertado a atenção...temos miúdos que têm umas vidas muito difíceis mas que ...muito limitativos para a continuação dos seus estudos... tive uma situação de uma aluna que veio do Brasil há 2 anos e que é uma muito boa aluna e escreve muito bem o Português de Portugal mas isso é uma aptidão dela ...é inato...por isso não tenho ainda nenhum sucesso que me passasse pela mão que eu pudesse dizer que os meus alunos passaram com muitas dificuldades ...eles querem continuar estudos mas não com sucesso significativo...fazem porque são ajudados ...nada de fantástico.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Eu acho que as escolas TEIP terão a vantagem de terem a possibilidade de pedir auxílios e apoios que talvez seja mais difícil na escola Não-TEIP porque têm aqueles créditos de horas. Por exemplo eu sou um recurso TEIP... eu numa escola Não-TEIP não teria meio horário preenchido porque meio horário meu é TEIP, ou seja há essa facilidade e eu olhando para o meu percurso profissional sendo contratada claro que só fico a ganhar com uma escola TEIP agora eu acho que é uma mais-valia porque a minha filha está no ensino secundário Não-TEIP e não tem esses apoios, não tem tantos apoios como tem uma escola TEIP. Eu acho que isso é uma mais-valia se o aluno souber empenhar-se e olhar para estes apoios como uma mais-valia. A questão

às vezes é essa ... também temos meninos no 8.º ano que achavam que o apoio era um castigo e não uma mais-valia para estudar, portanto então poderá ter efeitos negativos e positivos. Também tive alunos do 8.º ano razoáveis que queriam ir aos apoios semanas antes dos testes para saberem o que podiam trabalhar de um aforma mais individualizada e o objetivo muito mais rigoroso dos conteúdos que iriam sair nos testes de avaliação ou seja os que não têm dificuldades são os que vão ao apoio têm mais facilidade em aprender do que aqueles que tem necessidade e acharam que era um castigo que lhes estávamos a dar. O balanço não deixa de ser positivo porque não me posso esquecer dos alunos que se esforçaram independentemente das dificuldades deles acho que seria injusto eu dizer que era negativo só pelo empenho desses alunos, mas eu acho que podia ser muito mais positivo muito melhor, mas no entanto acho razoável. Há muita inflação de resultados académicos e sociais para justificar financiamentos e muitas vezes ao apercebermo-nos disso ficamos revoltados...para além disso o trabalho dos professores é pouco respeitado e pouco reconhecido nos resultados...o valor é dado a outros atores educativos que só querem protagonismo na apresentação das boas práticas do TEIP, que afinal às vezes nem são assim tão boas e nem deles são.

Nós temos os dados apresentados e por departamento referentes à nossa disciplina basicamente depois temos o relatório TEIP durante o ano e que está disponível na página da escola onde se pode comparar resultados, agora o trabalho mais minucioso é nosso é da nossa disciplina. O relatório apresenta resultados que muitas vezes não correspondem à realidade.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Eu acho que a parte emotiva é muito importante e deveria haver um acompanhamento muito mais dedicado e mais presente porque num contexto de uma escola TEIP temos alunos que maioritariamente vem de famílias desestruturadas e temos os técnicos que os apoiam ... mas por vezes ficam muito aquém da perspetiva e do esperado pelo aluno ... eu acho, mas penso isso porque esta escola tem bastantes técnicos podem é não ser os adequados sei lá... a falta de estar presente com os jovens para fazerem outros trabalhos só para o show-off dos relatórios para que a escola seja reconhecida como escola de boas práticas.

5. Código da entrevista: PP-Não-TEIP-E5

Entrevistas aos professores de Português

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

Não TEIP

Género/Idade: 57

Disciplina: Português

Anos de experiência docente: 33

Em escolas TEIP- 0

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Temos todo o tipo de alunos. Apesar da escola estar situada num meio desfavorecido os alunos são alunos como os de tantas outras escolas. Uns bons outros menos bons...como sempre foi... Temos alunos de famílias escolarizadas e outros que não o são, embora se note as influências do meio porque é um meio com pouca cultura e muito marcado por situações precárias de desemprego, alcoolismo, droga...etc.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Essencialmente apoios às áreas disciplinares em que os alunos têm mais dificuldades.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Desenvolvimento de competências académicas.

Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns?)

Para os que têm mais dificuldades, apenas.... mas é evidente que se algum dos bons alunos precisar de tirar alguma dúvida os professores estão abertos a isso.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

Trabalho há 34 anos e toda a vida tive heterogeneidade de alunos.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

Trabalho sempre com o objetivo de os alunos tirarem boas notas.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso acadêmico dos alunos?

Tento diferenciar o ensino e utilizo muito a estratégia dos pares. Peço aos melhores alunos se ajudam os colegas e quando percebo que um dos menos bons domina bem determinada matéria ponho-o também a ajudar um colega que não percebeu tão bem a matéria e assim eles vão elevando a sua autoestima e muitas vezes começam a gostar da ideia de que se estudarem se tornam melhores alunos.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

As regras são negociadas logo na primeira aula e eles têm de perceber que nesta escola não se pode muito fugir às regras porque os alunos são punidos por isso. O Diretor é muito rigoroso. Para além disso, nota-se mais no primeiro mês de aulas, principalmente os alunos do 7.º ano que vêm da escola TEIP, mas depois familiarizam-se com as regras da escola e acabam por se enquadrar bem.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Uma relevância máxima até porque quanto mais empatia os alunos criarem com os professores melhor aprendem e melhor se comportam.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Que tipo de apoio?

Apenas o apoio pedagógico, como disse há pouco.

Com quem têm esses apoios?

Geralmente com os professores da turma.

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

Esta escola aposta muito no sucesso educativo dos alunos por isso tentamos apoiar e responsabilizar os alunos para que eles deem o máximo.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

É o acompanhamento familiar e a realização dos trabalhos de casa dos alunos de famílias mais laxistas, então procuro nos apoios colmatar essas dificuldades.

E satisfações?

As satisfações são muitas principalmente quando os alunos correspondem ao que se

espera deles...serem alunos bons ou razoáveis.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Temos oferta formativa específica para as áreas em que trabalhamos oferecida pelo centro de formação, mas também não sinto necessidade de formação para trabalhar com estes alunos.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

A escola respeita muito os professores e incute nos alunos o dever de respeito pelos adultos quer sejam professores quer sejam funcionários. A direção é muito rígida nesse aspeto.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

O sucesso que decorre da tutoria por pares que tem feito alguns milagres com os alunos mais fracos.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Nesta escola a cidadania e a solidariedade é muito trabalhada, mesmo nas questões do ambiente. Envolvermos muito os alunos em projetos na comunidade e eles sentem-se úteis e gostam e empenham-se porque são valorizados.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não. Têm apenas o apoio pedagógico. . Eles aqui são tratados todos da mesma maneira...interiorizam as regras e depois comportam-se de acordo com o que é esperado.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Penso que pode ter muito impacto porque nota-se que eles acham que somos muito exigentes em relação à outra escola e muitas vezes manifestam isso.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas não- TEIP?

Penso que nas escolas TEIP há mais facilitismo para os alunos e muito mais trabalho para os professores. Tenho colegas que trabalham em escolas TEIP e que vivem em permanente stress e cansaço porque têm um trabalho burocrático que lhes rouba tempo

para tudo o resto, nomeadamente para a sua vida social e familiar. Há colegas que depois de trabalhar nas escolas TEIP ficam colocadas nesta escola e até se acham perdidas por não terem de fazer tanta papelada e sentem-se aqui muito mais dedicadas aos alunos porque o seu tempo é apenas para pensar no trabalho direto com eles. Por outro lado, chegam-nos aqui alunos de nível 4 e 5 que baixam imediatamente para o nível 3 e são muitas vezes alunos que chegam a precisar de apoio. Às vezes ficamos estupefactos como é que determinado aluno chega com notas tão altas quando não têm competências académicas para terem essas notas. Muitas vezes eles a meio do ano pedem transferência para a outra escola (TEIP) para poderem ter melhores notas. Já tivemos alguns casos.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não faço ideia, mas que não é bom não é.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Não tenho nenhum...

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Penso que para os alunos de percurso regular não ajuda nada...para os mais fracos pode ser uma forma de eles fazerem a escolaridade, vão passando e pronto...mas em termos de ganhos não me parece que os tenham porque acabam por não focar preparados para a responsabilidade da vida.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Acho que já referi tudo.

6. Código da entrevista: PP-Não-TEIP-E6

Entrevistas aos professores de Português

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

Não TEIP

Gênero/Idade: Feminino/42

Disciplina: Português

Anos de experiência docente: 17

Em escolas TEIP-----2

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Os alunos desta escola tem origens muito diferenciadas em termos de origem social. E uma população heterogênea tal como em todas as escolas. penso eu...até porque a obrigatoriedade da frequência escolar assim o dita. E ainda bem porque assim aos poucos pode ser que os menos favorecidos vão através da escola ascendendo socialmente.... embora não seja fácil. Mas já sabemos a escola publica é para todos e todos têm o direito de cá estar. o problema é quando as famílias são um problema maior do que o próprio aluno. Mas é evidente que não se pode generalizar ... no global são alunos jovens e como tal às vezes há alguns mais difíceis. São a consequência do próprio meio e o meio aqui não é muito favorecedor de cultura. Para além de ser um meio social de baixa escolaridade e de baixa cultura não me parece que esteja incutido nos alunos essa vontade de serem mais cultos. Têm uma linguagem muito básica...alias nota-se bem quando temos alunos filhos de pais mais escolarizados que têm uma linguagem mais elaborada e isso nota-se muito mais na escrita. Também noto algumas diferenças nos alunos que recebemos e que vêm de freguesias mais rurais...esses então é uma catástrofe...muitas vezes olho para eles e percebo que eles não estão a entender o que eu digo e então quando faço trabalho de interpretação há termos que acho eu que eles nunca ouviram na vida. Como professora de português é claro que se calhar sinto mais isto. Os alunos que residem aqui na cidade e também os filhos de pais mais formados fazem-nos sentir essas diferenças. Mas eles também não têm culpa é o que lhes é dado.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Esta escola tem muitas atividades mas muito direcionadas para o aluno tanto para o seu desenvolvimento académico como pessoal. Há atividades que os alunos participam por opção própria e outras que são propostas às turmas ou a um grupo específico de alunos mas eles gostam e participam. Trabalhamos muito as questões ambientais a solidariedade e depois claro concursos focados nas disciplinas e que têm

tido muito bons resultados. Os alunos empenham-se e os pais também são responsabilizados para incutir essa responsabilização nos filhos e a direção é muito forte nesse aspeto de responsabilizar os alunos e as famílias.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

Gere-se bem. Nesta escola dá-se primazia aos resultados académicos...aliás esta escola é muito procurada por isso... se os alunos têm dificuldades têm apoios e a direção é muito exigente com eles mesmo em termos de regras. Aqui não se brinca com isso e eles sabem. E também temos excelentes alunos e o que eu acho e que os menos bons depois tentam seguir os modelos e procuram melhorar...só se forem alunos que não tenham mesmo capacidades mas esses com dificuldades específicas têm acompanhamento da educação especial e a direção exige resultados mesmo a esses. Eles têm de ir às aulas e fazer o programa que foi estipulado para ele. Acho que esta escola trabalha muito em prol do aluno e das melhorias no seu percurso académico e eu gosto disso.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

É evidente que o objetivo é procurar que os alunos consigam ter boas notas a nível interno e externo. O que eu faço é ajudar os alunos que têm mais dificuldades a superá-las dando-lhes muitas vezes mais atenção e procurar perceber se eles entendem a matéria e damos apoio extra aula quando vemos que as aulas não chegam. O problema é depois fazer com que eles consolidem a matéria com os trabalhos de casa porque há pais que não querem saber mas também há outros que até se preocupam com os filhos mas eles próprios não sabem ajudá-los. Nas minhas aulas procuro fazer o melhor e claro os que são bons não precisam tanto da minha atenção e assim também procuro dedicar-me mais aos que mais fracos.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Todas as possíveis e imaginárias. Porque o programa de Português é muito extenso e muito difícil para eles e o que é certo é que não podemos andar a facilitar porque depois na avaliação externa a coisa descamba. Assim procuro fazer com que eles estejam atentos nas aulas que já é meio caminho andado e como disse procuro também prestar mais atenção e apoio aos mais fraquitos.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

As regras são negociadas logo na primeira aula. Para além disso há um regulamento interno que a direção faz questão que eles e os pais conheçam e se eles não cumprirem a direção age de acordo com o que está estipulado nem mais nem menos. Não tenho problemas de indisciplina...lá há um ou outro que de vezes em quando mede forças mas geralmente logo percebem que não vale a pena porque as consequências são

pesadas. Depois há aqueles que são brincalhões e fazem as coisas para os colegas se rirem e para dizer a verdade há alguns que têm um sentido de humor tão apurado que até eu faço um grande esforço para não rir. Coisas próprias da juventude...eu até gosto ... não posso é passar-lhes essa mensagem senão nunca mais os seguro.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

É na minha opinião a mais importante. Sem empatia é difícil trabalhar. Os alunos têm de sentir que os professores gostam deles e estão ali para os ajudar e quando ralham é para o bem deles. Aliás digo-lhes isso muitas vezes que se ralho é porque me preocupo com eles. Eu tenho uma boa relação com os meus alunos e gosto deles e procuro fazer com que eles também gostem de mim. Lembro-me quando estudava se não gostasse do professor lá se ia a matéria...pronto também não gostava da disciplina. Então procuro criar com eles alguns laços para que tudo corra bem.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Que tipo de apoio?

A turma em si não tem. O que temos é apoios para os alunos com dificuldades.

Com quem têm esses apoios?

Sempre com o professor da própria disciplina. As nossas horas de componente não letiva são geridas nesse sentido de promover o sucesso dos alunos a todos os níveis.

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

Sendo o apoio dado pelo professor da turma primeiro permite ganhar mais proximidade com o aluno, conhecê-lo melhor...porque são muitos, e perceber quais são as maiores lacunas e depois também é mais fácil ajudá-los nas aulas. Muitas vezes dá-se apoio algum tempo e eles depois deixam de precisar porque eles próprios avançam pelo seu próprio pé.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

Nesta escola não sinto dificuldades em trabalhar. Trabalha-se bem. Há muito respeito por todos ... desde os alunos aos funcionários...é muito bom e cria um bom ambiente que nem custa vir para a escola...Claro que a nossa profissão é desgastante mas está-se bem.

E satisfações?

As satisfações prendem-se sempre a meu ver com o sucesso dos alunos e claro cada vez que um aluno eleva os seus resultados para mim é uma grande satisfação e procuro fazer com que o aluno o sinta ou seja mostro-lhe que fiquei feliz...e claro eles também

se sentem felizes quando brilham. Quando acontece o contrário eles baixam eu não lhes defraudo as expectativas e tento fazê-los perceber que eles são capazes e se se esforçarem vão conseguir e muitas vezes conseguem. Toda a vida houve muito bons, bons, médios e fracos mas nos professores tentamos sempre que os mais fracos desenvolvam... e claro também sabemos que muitos são bons porque os pais têm possibilidades de pagar centros de explicações e os que não têm até podem ser mais inteligentes mas não são tão acompanhados. E isso acontece muitas vezes há miúdos muito inteligentes mas que nunca foram valorizados nem estimulados e ninguém se importou com eles.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Temos propostas de formação mas que é opcional. Quem quer frequentar frequenta quem não quer não frequenta...ou quem precisa de créditos para subir de escalão lá faz as formações. Aliás quando achamos que têm interesse lá vamos nós...se forem temas que não achamos que nos trazem mais-valias não vamos.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

A Direção da escola é excelente. Sentimo-nos apoiados e se manifestamos alguma frustração o diretor procura resolver com muita humanidade e é uma pessoa muito empática e um defensor dos professores. Ele respeita e o exemplo dele tem de ser seguido por todos.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Sabe...todos me marcam...mas marcam-me principalmente aqueles que conseguem algum sucesso às suas próprias custas...os que são desprotegidos pelas próprias famílias e mesmo assim conseguem resultados razoáveis.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Os alunos do 3.º ciclo são às vezes alunos difíceis porque estão na idade em que não são crianças nem adultos e depois têm aqueles comportamentos também que estão entre a criança e a mania que já são grandes. Eu tenho dois filhos nessas idades e não me admiro muito com os comportamentos dos alunos porque já os vivo em casa. Em termos de socialização são mais difíceis precisamente por isso porque misturam a infantilidade com o já ter a mania que são grandes. Nota-se é um desfasamento dos alunos que têm uma adolescência orientada em casa e os que não têm esse acompanhamento e que têm má socialização familiar e que se vem a repercutir na socialização escolar. E depois nota-se os que vêm a escola porque a escola faz sentido para as suas vidas e aqueles que não encontram nenhum sentido na escola. Mas isso é natural depende da educação que tiveram...eles também não têm culpa. Mas esta

escola tem um bom clima e eles vão-se habituando a mantê-lo. É muito boa esta escola a esse nível. A cidadania é fortemente trabalhada nesta escola aliás há projetos nesse sentido e eles participam e aprendem muito com isso. Aprendem a participar a respeitar os outros cada um a sua maneira mas no global respeitam também o ambiente e participam em projetos de solidariedade.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Os alunos que vêm da escola TEIP estão habituados a ter mais recursos para os acompanhar e chegam aqui e não têm esses recursos. É evidente que vamos acompanhando mas sem facilitismos. Somos exigentes e eles passados alguns meses percebem isso. Mas acompanhamento específico para eles não há. Há para eles e para todos os que necessitem de apoios específicos não por virem de um TEIP mas por precisarem de apoios.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Tem um impacto muito grande porque eles sentem-se desprotegidos e são obrigados a fazer alguma coisa por si próprios porque aqui ninguém faz as coisas por eles ...até podemos dar apoio mas eles têm de perceber que têm de fazer por eles. O problema é que eles estão habituados a ser valorizados por valor que não possuem e claro chegam aqui e estranham. Têm as notas que merecem ter são castigados quando tem de ser...são tratados igual aos outros.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas não- TEIP?

Eu já trabalhei numa escola TEIP e para ser sincera logo que pude concorrer pus em primeiro lugar as escolas não TEIP mesmo que fossem mais longe de casa. Mas não sou só eu...a maioria dos meus colegas fogem das escolas TEIP... e todos se queixam do mesmo... Quer dizer eu tanto sou professora num lado como no outro mas na escola TEIP onde estive e é só dessa que posso falar tinha uma sobrecarga de trabalho burocrático que me deixava tão exausta que às vezes os alunos acabavam por não ter tanto a minha atenção porque a minha cabeça já não dava para tanto. Muitas reuniões muitos relatórios muita pressão muita exigência que não correspondia à realidade ...ou seja tinha de dar notas para mostrar resultados e depois faziam-se tantas atividades do plano anual de atividades só para cumprir metas. Muitas dessas atividades eu até acho que eram desfasadas das necessidades dos alunos...mas lá tínhamos de as fazer...organizar.... realizar e depois avaliar com resultados que às vezes não correspondiam ao que se tinha passado...se calhar para os alunos não traziam benefícios ... percebe? Eu prefiro esta escola para ser sincera. Há mais respeito pelos professores. Na TEIP os alunos não nos respeitavam tanto porque eles próprios diziam que passavam na mesma mesmo que não estudassem e isso deixava-me um bocado impotente e até acabava por perder o poder sobre eles. Acho que nas TEIP se trabalha muito para metas...deve ser a palavra mais dita nas reuniões...há muita pressão da direção para se atingir metas e depois inflaciona-se para não haver desvios do que está nos contratos. São projetos muito ambiciosos e que depois não

resultam pela dispersão que provocam... Aqui fazem-se poucas reuniões mas quando se fazem valem a pena. Para além disso aqui privilegia-se a utilização das tecnologias para se dar conta do que se faz e para contactos entre professores o que facilita muito o trabalho e não é preciso estar sempre a reunir por tudo e por nada e resolvem-se muito melhor as situações. O mundo caminha para isso...para a comunicação em rede (risos).

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não faço a mínima ideia mas agora que falou nisso ...realmente fez-me pensar...mas não sei...deve ser politiquices...penso eu...ou então interesses das direções...olhe não sei mesmo...estou apenas a especular.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Nunca tive...sabe que também esta coisa de andar todos os anos a mudar de escola não me permite assistir a percursos dos alunos a longo prazo.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Eu preferia não responder...mas vou responder o que penso o que não significa que corresponda a verdade. O que eu acho é que é um mau projeto. Primeiro porque como os professores fogem delas não há estabilidade docente e o que acontece? O que acontece é que depois não há um acompanhamento sistemático do percurso dos alunos e os alunos complicados quando os começamos a conhecer e a poder ajudar la vamos nós para outra escola. Depois também são escolas altamente conotadas como escolas com baixas expectativas para os alunos, com mau ambiente e os pais sentem que os professores andam desgastados nessas escolas e o que acontece é que os pais que querem que os seus filhos tenham realmente sucesso logo que podem levam os filhos para outras escolas. Digo-lhe já que não queria os meus filhos numa escola TEIP. Aliás mesmo na escola TEIP onde trabalhei e que tinha professores do quadro e que viviam nessa localidade logo que podiam tiravam os filhos para outra escola e isso reflete o que os próprios professores percebem dessa escola. Mas é como lhe disse só posso falar da escola onde estive. Mas as pessoas com quem falo sobre isso pensam o mesmo. São escolas muito marcadas pela negativa. Lá vem um projeto ou outro que sobressai mas depois a imagem da escola não é das melhores. E o que é certo é que essas escolas apresentam a grande maioria das vezes um desfasamento em relação aos resultados da avaliação externa.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Só quero dizer que se em vez de haver escolas TEIP e escolas Não-TEIP devia haver apenas escolas ...escolas só escolas... com os recursos necessários a criar condições para todos os alunos ... em que os professores pudessem trabalhar sem ter de fazer trabalho burocrático e todos os alunos ficavam a ganhar porque os professores seriam

mais disponíveis. Para além disso era bom que houvesse estabilidade na nossa profissão. Quando o próprio governo não nos respeita e claro que a comunidade faz o mesmo. E para acabar vou-lhe dizer que não havendo respeito pelos professores não há respeito pela escola ... os professores andam cansados e cada vez mais a nossa classe está envelhecida e sem estabilidade o que não é bom para a educação em geral.



7. Código da entrevista: PM-TEIP-E7

Entrevistas aos professores de Matemática

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

TEIP

Género/Idade – feminino - 42 anos

Disciplina: Matemática

Anos de experiência docente:

Em escolas TEIP – 5 ANOS

Tempo total de serviço – 18 ANOS

Não concorri diretamente a uma escola TEIP, concorri e calhou-me uma escola TEIP.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Na minha escola tem de tudo. Se considerarmos as turmas do 2.º ciclo é como se fossem duas escolas numa escola só. Tem os alunos do 2.º ciclo do ensino articulado da música e da dança que são alunos filhos de pais com alguma escolaridade são alunos que praticam desporto fora da escola, praticam algum tipo de instrumento musical, andam na dança, portanto nota-se que há ali um certo nível cultural acima da média. Depois há os outros que os pais têm um baixo nível cultural. Depois temos um 3.º ciclo muito residual e que só lá ficam os que realmente querem seguir as vias vocacionais e profissionalizantes que é o caso dos alunos dos cursos vocacionais e do IFP que é o curso de cozinha. Esses são alunos problemáticos, com problemas de assiduidade, de comportamento, de aprendizagem, do saber ser e saber estar, com idades acima da média que deviam ter para frequentar aquele nível de escolaridade. São oriundos de famílias económica e socioculturalmente desfavorecidas um grande núcleo de alunos de etnia cigana com um forte foco com tudo o que a cultura própria deles implica, como por exemplo não começarem as aulas na mesma altura em que os outros alunos o que dá um transtorno enorme por causa das faltas, contudo na escola e quase proibido falar sobre esse assunto. Eles querem tratamento igual, mas têm tratamento diferente, em vantagem para eles.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Na teórica tem. Na prática tem alguns projetos que funcionam a nível de excelência

apenas na teoria. Na prática tem alguns cujo nome é convidativo, interessante, mas que não trazem grandes benefícios para a formação global dos alunos, apenas servem para justificar a implementação das medidas do TEIP.

Por exemplo há atividades desenvolvidas por técnicos apenas para justificar a sua colocação, cujos critérios de seleção são feitos à medida da pessoa que se quer colocar na escola, nomeadamente familiares de elementos da direção.

Para além disso há atividades em que os professores e técnicos todos da escola são obrigados a assistir nem que não sejam do seu interesse só para justificar o número de participantes na atividade.

As atividades que têm como objetivo o sucesso académico dos alunos são pouco relevantes porque eles não precisam de se empenhar muito nem de saber a matéria para poderem transitar de ano. Então não vale a pena perder tempo com atividades quando sabemos que as notas são inflacionadas para que haja sucesso e para cumprir as metas estabelecidas no programa TEIP.

Assim como em relação à indisciplina cujas participações disciplinares por parte dos professores são anuladas para que se cumpram as metas do 0% de indisciplina. Em relação à formação global não se sente, esbate-se, pelo menos ao nível da sala de aula, dado que o desrespeito pelos professores e pelos funcionários faz-se sentir a todos os níveis e os alunos sentem-se protegidos pela direção.

A formação global não me parece que seja desenvolvida.

Como é que fazem a monitorização da assessoria?

Fazem de forma a que os resultados sejam os melhores, por isso é que as escolhas são sempre da direção sem respeito nenhum pelos professores.

Os professores fazem um relatório em que dizem o que fizeram em que dou uma avaliação qualitativa e a professora titular dá outra avaliação e claro que não coincide a minha avaliação com a dela. Não temos tempos em comum e claro que eu tenho de saber o que ela está a dar e claro que temos que dar a mesma coisa mas temos de gerir isso em conversas informais nos intervalos e em tempo nosso e partilhamos informação sobre a planificação e eu só tenho tempo nos 45 minutos para fazer exercícios não dá tempo para ensinar a teoria. Nós é que temos de decidir quais os exercícios que fazemos e o que é que acontece há 5 exercícios para fazer eu vou fazer até ao terceiro ela faz até ao quinto, por isso os dois últimos são aqueles que não servem para os meus alunos. Está a ver...são aqueles que não vão chegar mais longe...o importante é eles consolidarem aqueles 3 primeiros.

Conheço outras escolas TEIP em que as atividades funcionam de outra forma. Onde há respeito pelos professores. Nesta escola os professores são desautorizados pela direção o que faz com que o poder dos alunos ultrapasse o poder dos professores.

De competências sociais não se faz nada...a escola estraga os meninos

completamente...numa escola onde não impõem regras aos alunos onde dizem aos miúdos que se não forem às aulas se faltarem e não cumprirem e tenham faltas injustificadas e depois vão lá num dia e fazem um trabalhinho e são avaliados por isso contra as regras do ministério estão-lhes a dizer o quê? . que na vida futura na vida cá fora vai ser assim que não vale a pena o esforço porque depois vai ser tudo fácil...não é? E a gente sabe que nestas idades o que é que os miúdos precisam...precisam de regras...precisam de alguém que os oriente e nesta escola não há ninguém que os consiga orientar porque os professores são desautorizados sem dó nem piedade...quem são os professores que eles mais consideram e que acabam por dizer que gostam mais? . são os que foram mais duros com eles são os que lhes impuseram mais regras...são os que mais os castigaram os que mais impuseram disciplina dentro da sala de aula aqueles que nunca vacilaram e que quando era hora de premiar também os premiavam ... esses é que eles disseram que foram os melhores professores que tiveram porque eles querem eles necessitam de regras e de sentir que alguém se preocupa com eles ...o problema é que esta escola não dá regras ...pelo contrário está a estragar aquelas crianças todas.

O objetivo daquela escola é não importunar muito...se um professor chega lá e concordar com tudo mesmo que seja muito incompetente, independentemente de ser bom ou mau professor...isso não interessa...ir lá e fazer o trabalho de ensinar ou não é o menos...isso não serve para nada... o professor não pode é dar trabalho à direção nem fazer queixa dos meninos nem discordar de decisões mal tomadas ...por exemplo há uma coisa que se passa aqui na escola e que toda a gente sabe, os miúdos fumam dentro da escola...toda a gente sabe e ninguém faz nada e quando algum professor quer fazer alguma coisa e vai à direção leva logo na cabeça, portanto não tem nada que ir incomodar as coisas têm de ser encobertas... mais nada. Então é assim a gente vê as coisas ...cala-se e está tudo bem. Aliás a mim o que me disseram quando me deram cursos vocacionais foi: “não é para te chateares muito, faz um “projetozinho” e põe-nos a fazer fantoches”. Eu como professora de matemática não sei fazer fantochadas andei ali um bocado perdida.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Focam-se em dimensões que permitam dar a conhecer à comunidade um ambiente que não corresponde ao que se passa na escola. Digamos que é um pouco de show off para a comunidade e para permitir participar em atividades inter-escolas. O Projeto que mais se faz sentir é sem dúvida o que envolve os alunos de etnias. Os projetos são dirigidos a toda a população escolar, embora quem os frequentam sejam os alunos socioculturalmente desfavorecidos e nesse aspeto o programa TEIP cumpre-se, só que ao apresentarem projetos mais focados nos alunos mais problemáticos passa-se uma imagem para a comunidade de uma escola com uma marca a nivelar por baixo e com um ambiente pouco aconselhável para os alunos com melhores condições a todos os níveis.

A disciplina que leciona está sujeitas à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

É difícil e mais difícil e revoltante é que... sabemos que quem dá a nota é o conselho de turma ... quando um professor propõe um nível negativo para um aluno que não faz absolutamente nada, que não cumpre nem com regras nem com estudo nem com a frequência das aulas... o professor quando propõe esse nível sabe que o está a fazer...sabe que se trata de um aluno que não conseguirá ter nível positivo na avaliação externa...no entanto a direção obriga a que se dê nível positivo e depois o que é que acontece chegam ao exame da avaliação externa e tiram negativas mas muitíssimo baixas ... e depois há um grande desfasamento ente a avaliação externa e a avaliação interna. No ano passado nesta escola não houve nenhum aluno que fosse com negativa a matemática e português na avaliação interna.... foram todos com positiva, inclusive alunos que excederam largamente o limite de faltas permitido por lei, e depois na avaliação externa a maior parte teve negativa. Tanto que esta escola apresenta altas taxas de insucesso na avaliação externa.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

Apesar de toda a pressão eu procuro fazer tudo o que está ao meu alcance para que os alunos tenham sucesso académico, nomeadamente, dar-lhes apoios extra aula em tempos meus ...fora do meu horário para consolidar a matéria com os alunos mais fracos.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Eu desenvolvo estratégias mediante os alunos que tenho. E nesta escola o primeiro mês foi apenas para lhes incutir regras e para eles perceberem que na sala de aula quem manda sou eu...foi difícil...nunca estive em escola nenhuma onde houvesse tanto desrespeito pelos professores porque os professores são desautorizados à frente dos alunos. Comigo há regras para se cumprirem e que têm de ser cumpridas a bem ou a mal, e foi para isso que serviu o meu primeiro mês de trabalho nesta escola. Por isso essa foi a minha primeira estratégia...

A matemática vai vindo aos bocadinhos, por isso atualmente já dou mais horas de matemática do que o tempo que perco a dar lições de moral e a chamá-los à atenção.

Outra estratégia é fazê-los acreditar de que são capazes ... podem não ser capazes de aprender tudo o que consta do programa, mas se aprenderem o essencial já é muito bom tratando-se de uma população de alunos com um nível cognitivo muito baixo porque os melhores fogem todos para a escola Não-TEIP. Muitos deles nunca na vida tinham tirado positiva a matemática e comigo tiraram positiva sem facilitismos da minha parte. Claro ...ficaram maravilhados e foi uma forma de aumentarem a autoestima e ganharem mais vontade de se aplicarem ao estudo. Atualmente já estão num grau aceitável quer a nível de comportamento quer nas notas. E se eu ficar na escola para o próximo ano já eles sabiam como é que as coisas funcionam comigo e mais iam evoluir...tenho a certeza disso. E claro também tenho muita pena que não haja computadores suficientes que as salas não tenham condições...enfim...tanta coisa que era preciso mudar.... faz-se o investimento no que não é necessário. Assim temos sempre o mínimo mas o importante é sempre a fazê-los acreditar que podem

melhorar. Mas antes disso tudo foi trabalhar o saber ser e o saber estar... não posso considerar tempo perdido o mês que investi mais nisso do que na matemática porque eles sem dúvida que melhoraram.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Claro que ao longo do ano não foi sempre um mar de rosas, houve conflitos na sala de aula e utilização de vocabulário muito brejeiro muito inadequado em qualquer situação e muito menos apropriado para quem está dentro de uma sala de aula. A gente ralha mas eles esquecem-se até porque é a linguagem que usam cá fora e mesmo em casa. Quando são conflitos entre eles a minha estratégia é mandá-los cá fora apanhar um bocadinho de ar e refrescar as ideias...cheguei a parar aulas completamente e depois falar com eles quando estão mais calmos porque na hora dos nervos eles nem nos ouvem. É isso que eles precisam que conversemos com eles. Fazíamos contratos informais de recompensa. Depois eu dava-lhes aulas de reforço para que eles se sentissem melhores alunos.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Nós sabemos os problemas destes miúdos e acabamos por reconhecer que a vida deles familiar não é fácil e eles arrastam-se esses problemas para a escola e muitas vezes acabamos por desculpar muita coisa devido a essa situação. Acabamos por os ouvir e a maioria das vezes vamos para casa carregados com todo o trabalho burocrático numa pasta e com os problemas dos alunos no coração...é uma carga muito pesada e que também nos faz sofrer.

Temos os técnicos na escola que também os acompanham e que são excelentes profissionais, fazem o que podem e envolvem-se muito, embora muitas vezes não tenham tempo para eles, para conversar com eles individualmente, porque a direção atribui-lhes outras tarefas principalmente na realização de atividades para mostrar que a escola faz.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola?

Tive a assessoria pedagógica temporária 45 minutos em que não me deram a liberdade nem à professora que faz assessoria de decidir quais os alunos que mais necessitavam desse apoio. Trocaram os alunos que estavam referenciados e meteram outros que não queriam estar, que não fizeram nada, que queriam sair da assessoria, que sabiam que iam ter positiva no final do ano porque tinham a certeza que não reprovavam e que tiraram lugar a outros miúdos que precisavam de lá estar.

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

As assessorias não trazem muito porque são apenas 45 minutos e para uma minoria.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

As dificuldade que sinto e a maioria dos professores sente é ao nível da relação com a direção pelo mau estar que provoca nos professores muitas vezes sentimo-nos indesejados no nosso próprio local de trabalho, só porque exponho a minha opinião sobre o que considero mal. Para além disso o clima entre colegas é ótimo, mas fora da escola porque lá dentro até evitamos falar uns com os outros...existe um clima de muita pressão...diria até de receio do que se diz só para não temos problemas com a direção. Há casos de colegas que ficam imensamente deprimidos e doentes porque não aguentam a pressão.

E satisfações?

De resto gosto imenso de trabalhar com os meus alunos independentemente das dificuldades que eles apresentam. Gosto do que faço e faço-o com muito profissionalismo e dedicação. Para além disso gosto de trabalhar com este tipo de alunos porque quando comparo o que eles são no princípio do ano e como acabam o ano fico muito orgulhosa de mim e deles.

E também foi bom perceber que havia alunos que nunca ninguém imaginava que eles fossem capazes de aprender a fazer uma equação e eles hoje sabem e isso é gratificante. E mais do que eu acreditar neles foi o facto de eles próprios passarem a acreditar que são capazes.

Fiz grandes amizades nesta escola com alunos e colegas.

Mas na verdade tenho muitas saudades de trabalhar com alunos que têm vontade de aprender e que gostam do trabalho escolar.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Não foi proporcionada formação adequada...era a formação que dava mais jeito ...penso eu... Fiz uma formação para professores de matemática que incidiu muito na avaliação de alunos e a formadora disse que a direção propôs esse tema porque os professores de matemática desta escola estavam a precisar muito porque acha que não sabemos avaliar porque damos muitas negativas como se nós não soubéssemos os fundamentos da avaliação.

Relacionadas com o contexto sociocultural e as formas de lidar com estes alunos nunca nos foi dado nada.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Somos permanentemente coagidos a não dar negativas aos alunos, a não marcar faltas e a não apresentar queixas disciplinares na plataforma para depois manipularem os dados dos resultados nos relatórios. Por isso apresentam os melhores resultados ao nível da indisciplina e abandono e os piores resultados na avaliação externa.

Se temos problemas de saúde ou problemas pessoais somos tratados com a maior frieza. Injustificam faltas aos professores.

Quando um professor vai fazer queixa de um aluno a culpa é sempre do professor porque nós é que somos maus profissionais. Nós professores é que temos sempre a culpa...já aconteceu com dezenas de colegas... depois é claro que os professores passam a ter uma atitude laxista e a fazer de conta que não vêem o que está mal, mas ficam desesperados e nota-se um cansaço exacerbado nos professores e até nos funcionários.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Uma das turmas que eu tive ... aliás a pior turma...no dia em que souberam que eu ia ser operada organizaram-se e na véspera da minha cirurgia fizeram-me uma festa surpresa e ofereceram-me um cartão assinado por todos a desejar que corresse bem e no dia do meu aniversário ofereceram-me um ramo de flores. Isso sensibilizou-me muito e é um forte indicador de que eles são bons com quem é bom com eles. Foi a forma que encontraram para me agradecer e aliás o que dizia no cartão era também um agradecimento por eu ter acreditado neles e por lhes chamar a atenção quando eles mereciam e por outro lado pela amizade que sempre lhes manifestei. Eu pensava que não mas cheguei à conclusão que eles interiorizaram as mensagens que lhes fui passando.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Na minha opinião não há diferentes formas de estar por causa da escola ser ou não ser TEIP. O que há é grandes diferenças na forma de estar tanto dos professores como dos alunos de escola para escola que têm a ver com a cultura de escola e não com o facto de serem ou não serem TEIP.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não ...nenhum... eles vão para a outra escola e são tratados exatamente como os outros alunos, eles reprovam por faltas e por falta de estudo ...etc.

A maior parte deles têm negativas e acabam por ir para cursos vocacionais ou profissionais para centros ...sei lá para escolas onde há tanto facilitismo como esta.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Eu acho que eles associam a escola TEIP a uma escola cheia de facilidades. Aliás quando falo com colegas da outra escola eles questionam como é que aqueles alunos tinham níveis positivos nesta escola porque chegam lá sem saber nada.

Tive o caso de uma aluna que veio da outra escola para esta e era a melhor aluna que eu tinha e eu perguntei-lhe de que escola ela vinha e ela disse que tinha vindo da outra escola. Eu perguntei-lhe porque é que ela mudou de escola e ela respondeu: porque na outra escola é a sério e assim eu aqui posso ser a melhor. Isto só para dizer que os alunos na nossa escola por ser TEIP acham que é tudo mais fácil, quer dizer, passa-se sem ser preciso ser bom aluno... ou melhor passa-se sendo mau aluno... não é preciso grande esforço.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas Não-TEIP?

A escola TEIP têm muito mais autonomia na contratação de professores, em muitas das decisões nos projetos a implementar, nos planos de melhoria, mais recursos humanos e financeiros, mas também, por outro lado tem muito mais contas a prestar ao Ministério. Mas em relação ao que tenho vindo a referir eu já estive noutra escola TEIP onde não se passava nada disto. Portanto não tem a ver com ser ou não ser TEIP mas sim com o estilo de liderança que se pratica.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Penso que tem a ver com as lideranças provavelmente o diretor da outra escola não quer rótulo até porque é uma escola com uma imagem muito positiva, até já ficou nos primeiros lugares do ranking nacional e não me parece que o diretor queira perder essa imagem de que é a melhor escola do concelho e até da região.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Não me ocorre nenhum caso... realmente no 3.º ciclo nesta escola há muito insucesso porque também nem os alunos melhores nem os pais querem que eles fiquem... fazem o 2.º ciclo porque não há aqui outra escola e no 3.º ciclo vão para outra escola, não querem continuar nesta.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Pelo conhecimento geral que tenho... se apagasse estes dois anos de experiência nesta escola diria que o balanço é muito positivo. Já trabalhei em escolas TEIP excelentes em que os recursos eram uma mais-valia para os alunos e quase que nem percebíamos a diferença entre a escola ser ou não ser TEIP em que se faziam projetos excelentes focados nos alunos e não para ficar bonito nos relatórios. Trabalhavam para dentro e não para fora.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Acho que falamos de tudo um pouco. Pensando bem a entrevista foi um momento de

partilha de desabafo e de reflexão.



8. Código da entrevista: PM-TEIP-E8

Entrevistas aos professores de Matemática

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

TEIP

Género/Idade: Masculino/53

Disciplina: Matemática

Anos de experiência docente: 28

Em escolas TEIP-----7

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

São alunos, uma grande parte, oriundos de um meio social desfavorecido, este é um meio muito caracterizado pelo desemprego, droga, alcoolismo... enfim o meio é feito por pessoas por isso há muitas famílias desestruturadas a todos os níveis, sem expectativas para eles próprios e para os seus filhos. Muitos deles são filhos de pais desempregados que vivem de rendimentos de inserção, alcoolismo, drogas. Mas há alguns pais que fizeram a escolaridade em percursos de educação de adultos e nesses já se nota que dão alguma valorização à escola, embora saibamos que eles foram para esses cursos porque tinham recompensa monetária, mas mesmo assim mudaram de alguma forma as suas mentalidades em relação a escola. Também temos alunos que foram abandonados e estão ao cuidado de outros familiares e de famílias de acolhimento, temos alunos de etnia cigana, de instituições também temos 2 ou 3...enfim há de tudo. Para além do meio não ser estruturador das referências que eles devem ter as famílias também não o são. Há muito abandono escolar, absentismo e indisciplina. Temos alunos com situações muito problemáticas e quando chamamos os pais à escola percebemos porque é que eles são assim. As famílias não respeitam a escola nem os seus profissionais por isso não podemos esperar que eles o façam. Como somos a única escola com 2.º ciclo aqui na zona também temos muitos alunos com boas condições de vida mas que logo que podem saem desta escola. Esses são de famílias que têm expectativas de futuro para os filhos. Mas temos de trabalhar com todos.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

O Plano Anual de Atividades tem muitas atividades em todos os âmbitos. Umas mais voltadas para o sucesso académico outras para outras áreas.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Ora bem...há atividades para a promoção das aprendizagens principalmente a português e matemática porque são as disciplinas que os alunos tem exames nacionais. Por exemplo assessorias, grupos de nível para apoios, e depois há os apoios em sala de aula ou fora da sala de aula. Há também atividades realizadas pelo gabinete de apoio aos alunos e famílias que são realizadas por técnicos especializados e por professores e que se direcionam mais para a prevenção disto e daquilo mas que são pontuais e não previnem nada. Depois há o acompanhamento dos técnicos aos alunos que é mais de remediação do que de prevenção. O que acontece é que mais se remedeia aqui e ali, tapa-se buraco aqui e ali mas o roto continua lá. Não há uma intervenção preventiva. Por isso a formação global dos alunos continua comprometida o que se nota depois no ambiente da escola.

Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns?)

Um são para todos, outras são específicas para determinados grupos. As académicas são para os alunos que têm dificuldades e depois há os concursos que são para os bons senão os outros não vão dar nas vistas e depois não se pode fazer um relatório todo florido. Por exemplo há uma atividade para as etnias em que só participam os alunos de etnia e depois fazem exposições para todos vermos o que eles fizeram...que no fundo só o fazem porque são obrigados e só vêm à escola porque se não vierem lá se vai o rendimento mínimo de inserção para os pais. Não estou a ser racista estou a ser realista. Esta é que é a verdade.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

Vou gerindo como posso...às vezes dá vontade de andar com os bons para a frente porque eles também perdem muito. Em cada aula passo não sei quantos minutos a chamar a atenção dos alunos porque se portam-se mal. Temos alunos muito mal educados e que não respeitam ninguém...nem pais...nem professores...nem direção...e quem está a perder são os que querem aprender alguma coisa e acabam por ser prejudicados. Na minha opinião a inclusão é para todos ...os bons alunos também têm direito a ter o tempo de aulas que lhes está destinado e muitas vezes perde-se esse tempo a dar lições de moral. Ainda por cima na disciplina de matemática que é sempre a mais problemática em termos de aprendizagens.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

Tento seguir o objetivo de ensinar a matéria porque eles têm avaliação externa o que é um grave problema.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Procuro dar um acompanhamento mais direto aos mais fracos e depois também tenho assessoria em sala de aula em algumas aulas e há depois alguns tempos de assessoria fora da sala e que vamos tentando dar a volta para se conseguir algum sucesso. Mas

mesmo assim nunca se consegue nivelar a avaliação interna com a externa...ficamos sempre abaixo na externa. Mas isso também tem a ver com outras coisas. Porque nós damos as notas que os alunos merecem na realidade e depois somos coagidos a inflacionar as notas por causa das metas.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Eu tenho um fator a meu favor...sou homem e já tenho alguma idade e eu acho que isso tem alguma influência sobre eles mas mesmo assim tenho alguma dificuldade e falta de paciência com alguns alunos que não têm o mínimo de educação. Mas as regras são estabelecidas sem dúvida só que para alguns ter regras ou não é a mesma coisa.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Acho importantíssima e tento sempre dar atenção a essa dimensão. Tenho muitos que manifestam amizade por mim e mesmo os mais mal comportados também têm essas manifestações de afeto e empatia. Eles também não podem dar o que nunca ninguém lhes deu e como são miúdos muitas das vezes negligenciados pelas próprias famílias é evidente que são rudes. Mas se mostrarmos amizade por eles eles são uns porreiros cá fora...o problema é mantê-los 90 minutos numa sala de aula a aprender matemática. depois há também aqueles que se nota que ficam felizes se a gente lhes der atenção e até vão melhorando as atitudes.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Que tipo de apoio?

Assessorias.

Com quem têm esses apoios?

Com uma professora contratada pelo TEIP para esse trabalho

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

Podiam trazer muitas mas os professores têm poucos tempos para esse trabalho e muitos alunos para apoiar. Depois há a questão da seleção dos alunos porque como é um recurso TEIP tem de haver resultados e para haver resultados muitas vezes não vão os piores alunos mas sim alguns que não necessitam do apoio. Mas isso são outras conversas. É difícil falar disto porque me provoca algum desconforto.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

É fazer com que os alunos aprendam matemática quando eles não se esforçam nada porque dão a nota como garantida pelo menos os mais velhos que estão aqui há mais anos e já perceberam que com ou sem esforço chegam ao 9.º ano. Isto com os alunos.

Ao nível da escola é o excesso de trabalho burocrático e a pressão que nos é dada por sermos professores de disciplinas com avaliação externa. É muito complicado.

E satisfações?

Tenho muitas e todos os dias porque há alunos que às vezes nos surpreendem pela positiva e quando é assim é uma vitória para os professores. é o que é bom no nosso trabalho é ver alunos a melhorar.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Nenhuma específica. Eu pelo menos nunca senti preocupação da direção nesse sentido. Há formações disto e daquilo mas especificamente para trabalhar com um publico tao difícil não vejo. Mas também se há e quando há é mais teoria pra cá mais teoria para lá e saímos de lá como entramos. Já não tenho idade nem paciência para essas teorias porque só quem está no terreno é que sabe o que sente e muitas vezes sentimo-nos tipo uma bola de ping-pong. Principalmente para quem está nisto há muitos anos...não há respeito.

De que forma é que a escola intervêm na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Ahahahahaha...o professor é o empregado...o aluno tem sempre razão...mas também se seguirmos a velha máxima do cliente tem sempre razão...percebe-se porque os alunos são os clientes da escola. (risos)

Sabe se não houvesse TEIP tudo corria bem porque não havia contas a prestar nem imagem para passar lá para fora e tudo corria bem...isto é como aquelas pessoas que vivem miseravelmente mas depois têm um bom carro para os outros verem...é uma questão de imagem...nada mais.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Tive. Uma aluna que até era da educação especial e eu tinha no meu horário apoio individualizado com ela e então ensinei-lhe alguma matéria e na matéria que ela percebeu depois na aula chamei-a ao quadro e ela fez o exercício muito bem. Sabe que passou a ser uma aluna interessadíssima a matemática e chegou ao fim do ano com nota positiva e no exame nacional conseguiu manter a nota. É evidente que fez um exame a nível de escola mas que é aprovado e tem de ter a matéria para atingir os objetivos mínimos e depois corrigida externamente mas a matéria estava lá e ela conseguiu. Foi um caso que me marcou...até porque dizia que o professor de quem mais gostava era eu.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º

ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Os alunos do 3.º ciclo são muito complicados nesta escola porque para além de serem poucos são os piores porque os melhores e os razoáveis vão para a outra escola. Por isso está a ver que tipo de socialização e que é feita ...familiar é para esquecer e escolar é do pior e claro são os que causam mais problemas e que o provocam o pior clima de escola. Para além disso sentem-se protegidos ou porque são coitadinhos ou porque têm sempre a salvaguarda dos psicólogos e outros técnicos e depois há outras situações que eu não quero falar delas.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Penso que a nível de integração nenhum. A nível de sucesso é que pode ter impacto porque eles saem daqui com avaliação positiva e chegam à outra escola e caem a pique.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas não- TEIP?

As TEIP são TEIP e toda a gente sabe o que lhe está associado... a diferença não é nenhuma em termos estruturais...são escolas... os TEIP têm mais recursos mais problemas mais trabalho e menos resultados...é estranho não acha? Têm tudo mais e o que deviam ter mais têm menos que são os resultados dos alunos...eu pelo menos vejo assim deve ser por ser de matemática ...não sei...eu não vejo vantagem nenhuma pelo contrário.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Está a ver e o que eu digo...são escolas... o problema é que uma escola é gerida por umas pessoas e a outra por outras... isso tem a ver com as direções.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Não... a não ser o da menina que lhe falei.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Acho que já respondi a isto. Acho que foi uma péssima aposta dos governos na qual se despendeu de milhões de euros quando o problema vem de cima...não é na escola que se fazem milagres ... que invistam na sociedade em criar melhor condições de

vida aos portugueses e em capacitar as famílias e em promover ações de prevenção em vez de virem remediar o mal feito depois aqui na escola. Esqueça ... alunos quando chegam aos 13 ou 14 anos já pouco há a fazer...que façam a prevenção na sociedade nas famílias e nos primeiros anos de escolaridade a começar no pré-escolar. Nestas idades já era... já pouco há para mudar são muitos anos a viverem insucessos e a não terem educação...

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Olhe acho que os TEIP deviam acabar e esta coisa de mostrar resultados que não existem à custa da exploração dos professores também tem de acabar. O pessoal não aguenta tanta pressão e ganham doenças, depressões, e claro assim que podem põem-se a andar para outras escolas e é pena porque têm passado por aqui bons profissionais.



9. Código da entrevista: PM-Não-TEIP-E9

Entrevistas aos professores de Matemática

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

Escola Não-TEIP

Género/Idade: Feminino, 45 anos

Disciplina: Matemática

Anos de experiência docente: 20 anos

Em escolas TEIP: 3 anos

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Os alunos, regra geral, são crianças e jovens humildes onde os problemas comportamentais são pontuais, no entanto são-lhes associado problemas de grau elevado de dificuldade de resolução como, por exemplo, os níveis de escolaridade baixo dos seus progenitores e restantes familiares, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente da população em idade de trabalho, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. A este insucesso também se imputa a demonstração de ausência de trabalho individual, o pouco gosto por aprender, interesses alheios à escola, dificuldades de concentração, entre outros.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

São implementadas práticas de inovação pedagógica, designadamente as orientadas para a diferenciação pedagógica e trabalho de projeto, reconhecendo o mérito e a valorização pessoal. Projetos pensados para os nossos alunos, como por exemplo, Plano de Ação Tutorial; Projeto Apoiar+; APEN; Projeto HAGPS; entre outros.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Os projetos implementados focam-se na valorização e mérito pessoal do aluno, assim como numa efetiva aprendizagem dos conteúdos inerentes às áreas de estudo.

Cada projeto tem por finalidade alcançar grupos diferentes de alunos. O projeto HAGPS, alcança todos os alunos de Português dos 7.º e 8.º anos assim como os alunos de Matemática do 5.º, 7.º e 8.º anos; o projeto Open, destina-se aos alunos do 9.º ano de escolaridade e tem como objetivo preparar os alunos para os exames nacionais de Português e Matemática; o projeto Apoiar +, que se destina a alunos que tenham

transitado de ano com 4 ou mais negativas. Estes são alguns dos exemplos de projetos implementados na nossa escola com objetivo claro de promover o sucesso educativo dos nossos alunos.

A disciplina que leciona está sujeita à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

É bem verdade que normalmente me sinto um pouco ansiosa e stressada com o facto de ter em simultâneo que trabalhar com grupos de alunos tão heterogéneos e pensando sempre nas avaliações externas. Como na minha disciplina não há outra alternativa só tenho de conseguir inculcar nos alunos hábitos de trabalho diário, aproveitar da melhor maneira possível todos os projetos existentes na escola e, principalmente levar os alunos a uma postura de trabalho e confiança nesse trabalho.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

No caso da minha disciplina, Matemática, costumo dizer que é necessário muito exercício de musculação e braçal, ou seja, a Matemática entende-se e não se decora, no entanto é sempre necessário muito trabalho para que o entendimento seja efetivo. E o sucesso está, na maioria das vezes, no conseguir que os alunos trabalhem diariamente, estabelecendo uma rotina de trabalho que lhes facilite uma maior aproximação com a Matemática.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Começo sempre por ensinar a gostar da disciplina e para tal sempre que introduzo um tema novo dou sempre um pouco de história da matemática. Depois a escolha de atividades a serem aplicadas que ajudem o aluno a aprender pela descoberta e, sempre que possível, que as mesmas estejam interligadas com a vida real. O reforço positivo é essencial, inculcar autoconfiança nos alunos é fundamental e por fim, ajudar os alunos a serem autónomos na realização dos trabalhos.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Acima de tudo com muito respeito. Como Professora, em qualquer momento da aula, em qualquer situação de conflito, faço sempre valer o respeito que tenho pelos meus alunos e, inevitavelmente, os alunos acabam também por respeitar quer o Professor quer o seu colega.

Estabelece-se sempre inicialmente as regras de acordo com as estipuladas em Regulamento Interno, quer as específicas para a minha sala de aula e não se deve em altura alguma passar por cima dessas mesmas regras, pois assim os alunos interiorizam-nas como certas e com o passar do tempo já são eles mesmos a reclamar

por essas regras.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

É bem verdade que relegámos, por vezes, para segundo plano a educação emocional, mas tenho consciência que as emoções são naturalmente essenciais na minha profissão, pois através das emoções consigo melhorar o desempenho das minhas funções. Para além disso, se conseguir compreender as emoções dos meus alunos, é muito mais fácil gerir o meu grupo turma de modo a que estes também se possam sentir num bom ambiente que será, sem dúvida, propício à aprendizagem.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola? Sim

- Que tipo de apoio?

Apoiar Mais; Apoio aos alunos do Ensino Especial e HAGPS.

Com quem têm esses apoios?

No caso do Apoiar Mais, com Professores da mesma disciplina (apoio integrado específico em sala de aula) ou Professores de outras disciplinas (apoio tutorial em sala de aula). No caso do HAGPS, aulas com grupos de nível e elementos de avaliação por grupos de nível onde um grupo de Professores da mesma disciplina se dividem por esses grupos e trabalham com materiais e atividades elaboradas consoante esses mesmos níveis.

Que mais-valia trazem esses apoios para o sucesso dos alunos?

No caso do Apoiar Mais são apoios integrados em sala de aula têm originado melhorias significativas nas aprendizagens da maioria dos alunos abrangidos. Em primeiro lugar, sendo administrado em sala de aula os alunos comparecem sempre e não lhes é imputado mais horas no horário. Em segundo lugar este projeto é pensado para a consecução dos objetivos da diferenciação pedagógica, o que ajuda cada aluno, na sua individualidade, a ultrapassar dificuldades e em terceiro lugar, o comportamento dos alunos em sala de aula melhorou significativamente. No caso do HAGPS, a possibilidade de trabalhar com grupos de nível contorna o problema da heterogeneidade dos grupos turma.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

As condições de trabalho (más instalações, escola muito antiga onde chove em qualquer lugar, sem lugares próprios e abrigados do mau tempo, falta de novas tecnologias...); a burocracia, a avaliação dos alunos, ...

E satisfações?

O fazer a diferença com os alunos, conseguindo que os mesmos trabalhem na sala de aula, revelem empenho nas atividades propostas, revelem alguma curiosidade pela disciplina, cumpram com as regras estipuladas, confiem em mim para os ajudar na resolução dos seus inúmeros problemas...

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

Sei que existe a formação no âmbito das práticas de inovação pedagógica, designadamente as orientadas para a diferenciação pedagógica, no entanto, no meu caso, aposto na formação que a escola me proporciona com os projetos existentes pois, no caso do HAGPS, existem nos nossos horários tempos para o trabalho colaborativo realizado em reuniões onde todos contribuem para uma consecução eficaz do projeto e onde, inevitavelmente todos aprendemos com a partilha de ideias.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

Considero que na minha escola as lideranças de topo e as intermédias são, sem dúvida, apoiantes, encorajadora, orientada para a realização, o que nos facilita em muito na gestão das frustrações que sentimos por vezes.

Mais concretamente, a existência de um apoio por parte da Direção da escola quando nos proporciona tempos para preparação das atividades e partilha de saberes, demonstra a preocupação da Direção em nos prepararmos o melhor possível para a realidade da nossa escola.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Os casos são muitos, visto que temos alunos que vivem em situação muito difícil e todos os dias nos deixam marcas porque vamos para casa a pensar na pouca sorte que têm e a pensar o que podemos fazer por eles.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

A forma de estar dos alunos no que diz respeito ao clima de escola está, sem dúvida, interligada com os estilos educativos dos seus professores, onde se percebe que o estilo de autoridade apoiante e diretiva lhes proporciona mais competências para se integrarem e não se sentirem excluídos na sua própria escola. Considero que existe da mesma forma essa correlação entre o estilo dos professores e a cidadania. No que diz respeito à socialização escolar e familiar, nota-se um fosso enorme entre a casa e a escola, mas esse fosso só é mesmo visível no início de cada ano letivo logo após a umas férias longas, pois com o passar dos dias os alunos “voltam a ser nossos” e esse fosso existente vai-se atenuando.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Não. Considero que o apoio dado em escolas TEIP é, por vezes, “mais de dar o peixe do que ensinar a pescar” o que, inevitavelmente, vai ter um impacto menos positivo quando um aluno ingressa numa escola que não seja TEIP. Claro que esta opinião, tão pessoal, vai de encontro a experiências vividas na primeira pessoa, o que não quer dizer que seja sempre assim em todos os casos.

Será natural que alunos neste contexto se sintam deslocados na escola nova, o que provocará sem dúvida alguma problemas quer de aprendizagem, quer de integração.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas Não-TEIP?

A primeira diferença que me salta à vista é o facto da escola TEIP ter mais autonomia que em escolas que não são TEIP. Também há a possibilidade de se criar todo o tipo de projetos, pois há sempre recursos e, nem sempre são de boa qualidade ou pensados para os alunos. Depois, não posso deixar de referir que os resultados positivos nas escolas TEIP têm de aparecer, custe o que custar, o que leva por vezes a uma visão deturpada do trabalho desenvolvido por essas escolas.

No caso das Não-TEIP, tem de haver uma melhor gestão dos recursos para se poder pôr em prática projetos que vão de encontro de uma melhoria e de um sucesso que se pretende, o que se entende que são projetos mais bem pensados e mais reais. Os resultados obtidos são mais reais, pois vão de encontro a factos concretos quando estes são o que realmente acontece e não aquilo que gostaríamos que acontecesse.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

O que me vem logo à cabeça é que no início do projeto TEIP eram as escolas a candidatarem-se e em algumas escolas a decisão de não se transformarem em escolas TEIP foram tomadas de acordo com as convicções de quem estava nos órgãos diretivos. As suas razões não as posso dizer...pois não as sei, no entanto mesmo acreditando que na teórica o projeto TEIP é possível de um sucesso, acredito que na prática muitas escolas transformaram-no em “fogo de vista”. Na minha experiência com escolas TEIP vi isso acontecer quando a Direção “abusou” do poder que lhes foi facultado e onde os resultados tinham de aparecer de qualquer forma...e apareciam... mas não eram totalmente verdadeiros.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

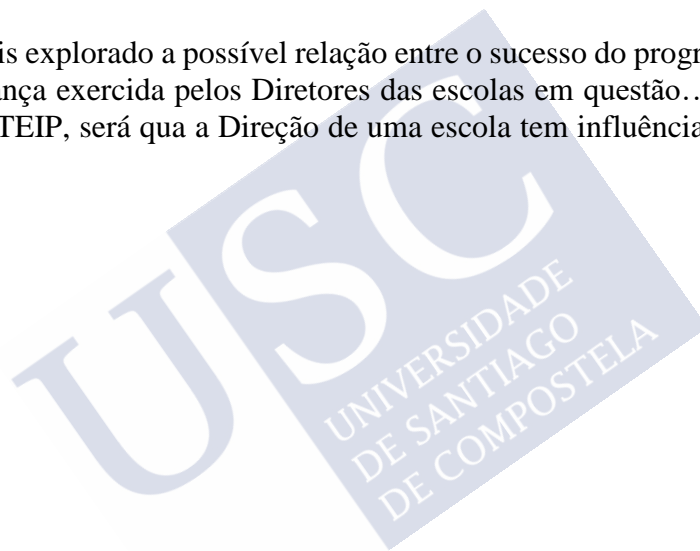
Hummm...Não me lembro assim de algum caso que tenha transposto as barreiras para além do que era esperado.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Como já referi anteriormente, da experiência que vivi em escola TEIP não considero este Programa a melhor solução, pois acredito que nos moldes em que está escrito, o excessivo poder que se dá às Direções não deixa o programa em si florescer. Também considero que apesar dos esforços das escolas, dos professores, e de alguns meios acrescidos com que os TEIP contam, nem sempre é conjeturável que as mudanças positivas possam ser expressivas pelo que não surpreende a continuação dos maus resultados dos alunos e os problemas de comportamento. Sabemos que os problemas existentes requerem como solução o empenhamento da escola, mas por vezes transcendem a escola, pois na maioria das vezes é um problema de paradigma social e de comunidade.

Quer expressar livremente alguns aspetos que considere importantes e que não tenham sido referidos nesta entrevista?

Deveria ser mais explorado a possível relação entre o sucesso do programa TEIP com o tipo de liderança exercida pelos Diretores das escolas em questão... considerando todo o projeto TEIP, será que a Direção de uma escola tem influência no sucesso do programa?



10. Código da entrevista: PM-Não-TEIP-E10

Entrevistas aos professores Matemática

(disciplinas sujeitas à avaliação externa).

Não TEIP

Género/Idade: Feminino/46

Disciplina: Matemática

Anos de experiência docente: 19

Em escolas TEIP-----0

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Muito variada. Temos alunos interessados e outros que acham que a escola não lhes diz nada.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Nós tentamos fazer tarefas como por exemplo o kanguru Matemático já fizemos pedipaper mas depois deixamos de o fazer porque os alunos disseram que só participavam para não ir às aulas e depois a nível de sala de aula são tarefas fazemos trabalhos em grupo basicamente é isso que a gente tenta para eles se motivarem. O kanguru é dirigido a um grupo específico. Têm de ser alunos que queiram para começar a gente não pode obrigar e depois tentamos chegar àqueles que já têm algumas competências adquiridas depois aos mais fracos é mais complicado. As olimpíadas também já participamos várias vezes mas os alunos não aderem muito portanto nós deixamos o ano passado de participar nas olimpíadas.

A disciplina que leciona está sujeitas à avaliação externa. Como gere o facto de trabalhar com uma heterogeneidade tão acentuada de alunos que, em princípio, têm de obter bons resultados académicos?

Em que sentido o faz, com que objetivos?

É tentar que os bons continuem bons e que os maus subam ligeiramente. Nós na escola fazemos no final do ano para o 9.º ano, principalmente para o 9.º ano porque nós achamos que os do 12.º já são alunos autónomos. Os alunos do 9.º ano uma semana antes dos exames eles obrigatoriamente têm de vir à escola cumprir um horário para Matemática e para Português então fazemos fichas específicas para os ajudar, para eles irem à escola e assim temos a garantia que eles estudam para os exames e começamos a fazer isso e estamos a obter melhores resultados. Este já foi o 2.º ano e estamos a conseguir melhores resultados nos exames porque o normal é eles irem a

exame e baixarem as notas mas agora têm conseguido manter. Portanto estamos a fazer isso no final do ano letivo, ao longo do ano nos anos terminais ou seja 9.º e 12.º anos eles têm uma aulas que a gente chama-lhes Open que é Oficina de Preparação para Exame Nacional em que vamos fazendo uma revisão de conteúdos dos anos anteriores e resolvem exercícios de exames de anos anteriores. Portanto nós estamos a tentar combater isso e estamos a tentar chegar a todos assim para que os bons continuem bons e os fracos consigam melhorar... não quer dizer que eles vão chegar à positiva. O objetivo é que eles ao menos não desçam, que subam ligeiramente...a ideia é essa.

Que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem para promover o sucesso académico dos alunos?

Andamos vários anos a ver o que e que era melhor e eu acho que agora sim está a funcionar porque sermos nós a propor não funcionava sendo de cima é uma imposição da direção, então acho que funciona. Eles vêm porque se sentem obrigados os pais são confrontados com isso, portanto é dito aos pais que aquilo só lhes faz bem a eles e eu acho que os pais aderiram muito. Faltam pouquitos alunos a essas aulas. Eles sentem-se também obrigados e acho que isso os motiva. O facto de implicar os pais na decisão e os responsabilizar foi uma grande ajuda e os pais aderiram.

Como negociam as regras e gerem as situações de conflito que surgem na sala de aula?

Depende dos conflitos. Às vezes falar com o Diretor de Turma chega outras vezes mandamos um recado para os pais outras vezes se a turma for em geral de um modo global mais pratico seja preciso dizer aos pais nós não vamos fazer isto nem isto nem isto mas porque temos de combater o maus comportamentos ou porque eles não estudam em casa porque a gente sabe que nem todos os alunos aqui na zona têm acompanhamento em casa então a gente escreve um documentozinho porque é geral de uma turma. Se for um caso mais específico trata-se de outra forma. Também temos o procedimento disciplinas mas acho que a nível de matemática nós como docentes usamos pouco essa metodologia porque achamos que tirar um aluno de sala de aula a nível geral não é o melhor. Tentamos combater o conflito em sala de aula com recados para os pais se for geral manda-se para toda a turma. O que nós tentamos primeiro é sempre negociar com os alunos dizendo-lhes se tu fizeres isto tu tens isto senão depois sofres as consequências se não o fizeres é o que nos tentamos fazer depois se ele não oberdecer partimos para outras estratégias. Temos uma sala que é o Gabinete Disciplinar que é para onde os alunos irão e têm de levar tarefas, além de terem de perceber porque é que estão lá têm de levar tarefas. A matemática falando com os colegas que eu tenho, nunca vi, acho que nunca aconteceu isso e se aconteceu foi muito esporadicamente. Nas turmas mais complicadas os professores tentam fazer outras coisas vão lá para fora medir terrenos projetam um filme no final da aula ou seja eles portam-se bem têm a recompensa.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional e como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Acho muito importante porque acho que é meio caminho andado para eles se comprometerem connosco. É que se nós lhes mostramos que gostamos deles e que os incentivamos acho que é muito importante para eles.

As turmas em que leciona têm algum tipo de apoios existentes na escola?

Têm os alunos de educação especial com professora especializada, às vezes em contexto de sala de aula.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

O cansaço. Para mim é o cansaço. Pelo menos na área da Matemática exige muito de nós. nós chegamos ao final de um ano letivo completamente arrasados. Para mim é mesmo o cansaço não é mais nada.

E satisfações?

Quando os nossos alunos chegam ao exame e no mínimo mantêm a nota da avaliação interna (risos). A melhor satisfação são os resultados que eles depois conseguem a nível externo. Acho que é o melhor que a gente tem. Atividades em que eles participam por exemplo em concursos e foram eles que foram escolhidos e não foram outros.

Que tipo de formação é proporcionada aos professores para trabalharem nestes contextos?

A escola tem pedido aos psicólogos que vêm cá umas pessoas que nos têm vindo falar sobre isso mas acho que não engloba todos. É opcional. Acho que podia haver mais. Têm vindo técnicos para nos ajudar a encontrar as melhores soluções, apesar de não ter havido dificuldades em gerir as situações. Eu não fiz porque achei que não precisava.

De que forma é que a escola intervém na gestão das frustrações inerentes à função dos docentes que têm de lecionar com uma tão evidente heterogeneidade de alunos?

A escola não intervém. Nós recorremos ao psicólogo acho que chega. Às vezes falamos com ele porque há determinadas situações que nós não sabemos muito bem lidar com eles e se estamos a lidar bem. Principalmente quando somos diretores de turma isso aconteceu-me há dois anos atrás. Eu tive uma situação difícil de gerir com um encarregado de educação e precisava de uma opinião externa e falei com o psicólogo porque eles ajudam naquilo que podem. Somos muitos e mesmo para os alunos um psicólogo não chega para fazer aquele trabalho sistemático que era preciso fazer-se. Eles fazem conforme o tempo que eles têm e por isso é uma intervenção mais pontual.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Os alunos do 3.º ciclo têm brincadeiras mais agressivas ...depois há aquela parte em que eles têm muito o hábito de criar alcunhas de uns para os outros, mas faz parte da idade e mas não são alunos que criem mau clima na escola depois de chamados a atenção eles vão obedecendo. A cidadania está a ser trabalhada no âmbito do cuidado com o ambiente. Por exemplo eles poem pacotes de sumos e papeis tudo para o chão e depois não obedecem aos funcionários e os funcionários é que têm de limpar...no entanto estamos a trabalhar esse aspeto para que usem os locais próprios para depósito de lixo. É evidente que isto são hábitos que trazem de casa. A relação escola família é mais gerida pelo diretor de turma que vai chamando os pais a atenção para isso. É claro que tudo demora o seu tempo e para chegar a bom porto temos de ir insistindo.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Os alunos chegam cá muito mal preparados mas depois damos o acompanhamento necessário mas são tratados como todos os outros e têm de cumprir regras. Mas nota-se que têm muitas dificuldades em perceber o sentido do trabalho escolar e pensam que não têm de se esforçar. A avaliação a eles não lhes diz nada. Não valorizam. Agora tenho um aluno que veio do TEIP e tem um estigma que ele próprio assume e diz que a matemática não sabe nada. Vem com avaliação negativa nível 2 mas não sabe mesmo nada...nem para nível 1 por isso vou tentar com ele fazer uma experiência que combinei com ele que é avaliá-lo no fim de cada aula.... vamos lá a ver se resulta para ver se consigo que ele deixe de ter esse pensamento porque ele tem potencialidades mas tem ali uma barreira que tem de ultrapassar. Ele até é bom a outras disciplinas...não sei se vai ser fácil mas tenho de desconstruir essa ideia dele.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as escolas não- TEIP?

Não tenho conhecimento sobre escolas TEIP.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não sei.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Não tenho opinião formada porque nunca trabalhei em escolas TEIP.



11. Código da entrevista: TE-TEIP-E11

Entrevista aos Técnicos Especializados

TEIP

Género – Homem

Idade – 34 anos

Há quanto tempo trabalha como técnico: - em geral – 8 anos

- Nesta escola/agrupamento - 7 anos

Qual é a sua formação de base?

Psicólogo

Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?

Estou contratado como Mediador social.

Que tipo de intervenção?

Presto serviço de Apoio psicopedagógico às crianças e adolescentes, desde o Jardim de Infância até ao 3.º ciclo e sou coordenador de um projeto de integração de etnia cigana, por exemplo, tenho várias responsabilidades e atividades.

As minhas funções passam pelo acompanhamento aos alunos do agrupamento ao nível psicopedagógico. Quando algum aluno denota dificuldades de algum tipo, problemas familiares, é aí que entra a intervenção da nossa equipa técnica. Não sou o único a integrar a equipa. Basicamente é uma intervenção individualizada sobre o aluno e muitas vezes também sobre a própria família.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Sendo um agrupamento TEIP existem vários tipos de problemas cujos alunos têm características muito heterogéneas mesmo a nível étnico, racial, temos vários alunos de diferentes origens, mas sobretudo denota-se problemas sociais que vêm muito ao de cima, problemas económicos que vêm muito ao de cima. Estamos a falar de uma população de um concelho predominantemente rural cujas indústrias têxteis e madeiras têm vindo a decrescer a nível de emprego e isso tem reflexos óbvios nas nossas crianças e adolescentes em contexto escolar.

Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento?

Poderia indicar vários tipos de mais-valias. Nós trabalhamos muito com instituições do próprio concelho e notamos que o nosso trabalho tem sido imprescindível mesmo fora do próprio agrupamento. Ou seja há aqui uma valorização da nossa equipa de trabalho escolar na resolução dos próprios problemas e no apoio proporcionado às famílias e aos próprios alunos. O nosso objetivo é sempre o de melhorar o sucesso escolar, mas por detrás desse sucesso escolar há exigências de contrariar problemas económicos e sociais e acho que as nossas grandes mais-valias prendem-se sempre com isso. As próprias famílias vêm-nos como uma extensão social, de apoio social dentro do âmbito escolar e claro os nossos alunos, nomeadamente os resultados que temos tido no acompanhamento dos alunos e os resultados dos próprios alunos falam por si. Temos vindo a evoluir ao nível do sucesso escolar numa população que é a nossa população, a nossa bolsa de alunos que tem características muito próprias não só a nível do sucesso académico como a nível pessoal, a nível cívico. Temos notado isso ano após ano e acho que aí reside a nossa mais-valia. Isto é valorizado pelas próprias instituições. Nós todos os anos na avaliação do nosso trabalho fazemos questionários de satisfação extensíveis não só aos elementos que constituem o nosso agrupamento a nossa equipa discente, docente e mesmo a técnicos de outras instituições e o feedback tem sido muito positivo.

A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho desenvolvido?

Eu, como disse, há pouco, sou coordenador de um projeto de integração sociocultural e escolar de etnia cigana. Eu acho que o meu trabalho com esta população específica é mais notado quer ao nível do agrupamento e do concelho e até mesmo a nível internacional. Chegamos a ser convidados para expor o este nosso projeto com os alunos de etnia cigana em Budapeste. Eu acho que reside aqui no meu âmbito de trabalho específico a maior importância há aqui um trabalho com esta comunidade há 7 anos é uma comunidade que muitas vezes antes de recorrer à Segurança Social ou ao aconselhamento da ação social da Câmara vem primeiro à escola falar com o mediador social acho que isto tem a sua importância e claro os seus resultados. Podemos traçar o antes e o depois. Há 7 anos atrás os alunos de etnia cigana entravam na escola para almoçar e saíam, não era visto na sala de aula neste momento temos alunos que concluíram o 9.º ano, prosseguem até estudos depois do 3.º ciclo. Têm os seus problemas como quaisquer outros alunos mas tem sido o trabalho em que tenho sido mais notabilizado.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

As dificuldades começam logo no arranque do ano letivo em que a nossa presença não se dá por questões de atrasos na contratação e eu considero muito importante o trabalho dos técnicos especializados Psicólogos, assistentes sociais que trabalham nas escolas ter contratação logo no arranque do ano letivo para justamente poder ser dada continuidade letiva do seu trabalho. O início do ano letivo é sempre um momento muito muito importante para qualquer aluno, qualquer família com educandos e portanto julgo essencial esta questão. Outras questões que possam ser importantes basicamente eu acho que essa é o que nos tem abalado mais. Tem reflexos ao longo do ano letivo. Mesmo no final do ano letivo tem esses reflexos. Mas poderia apontar

outras dificuldades específicas por exemplo com o público de etnia cigana por vezes é a própria comunidade educativa que põe esses obstáculos essa integração e portanto é um trabalho que tenho de fazer nos dois lados, nas duas frentes não é só na comunidade cigana mas também na comunidade escolar, professores, funcionários, alguma falta de tolerância alguma falta de sensibilidade por vezes surge uma ou outra situação ...

Não quero dar uma tónica muito grande nessa dificuldade porque não a temos mas por vezes surge uma ou outra situação que pode comprometer o trabalho técnico já realizado anteriormente.

E as satisfações?

É conseguir verificar nas famílias e alunos que acompanhamos sucesso...sucesso esse que advém do nosso trabalho ...muito do nosso trabalho técnico também de todo do agrupamento obviamente ... sobretudo isso ... acho que é a maior satisfação que se pode retirar deste tipo de trabalho de cariz social...não é tanto o trabalho típico do Serviço de Psicologia e Orientação apesar de tocar algumas competências até dos serviços de psicologia e de orientação o meu trabalho está muito centrado na questão social e económica.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Temos um Plano Anual de Atividades muito extenso que vão desde comemorações de dias, por exemplo dia do agrupamento neste ano letivo foi um dia em que teve muita relevância no nosso agrupamento e nos próprios alunos ... Portanto mobilizam todos os alunos e todos os professores na realização do Género de um mercado medieval e isto aqui traz dinâmicas de aprendizagem específicas e produtivas. Para além destes dias de comemoração temos atividades para a promoção do sucesso escolar. Posso apontar, por exemplo, a ação tutorial, as turmas mais, que também são conhecidas a nível nacional temos no nosso gabinete chamado gabinete de promoção do sucesso temos atividades específicas para ir acompanhando o percurso escolar dos alunos em risco, controlar problemas de abandono e com desistência escolar, temos atividades específicas para contornar também as questões de indisciplina, bullying temos várias atividades...temos um volume de atividades bastante extenso tendo em conta outros agrupamentos que têm tido oportunidade de ver, acham que temos um Plano de atividades muito extenso...mas são as diretrizes ... todos julgam que temos um plano de atividades bastante extenso.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns?)

Não se focam em nenhum grupo especial. Para além daquelas atividades específicas temos por exemplo a atividade G+... a atividade G+ poder-se-á considerar que se foca num um público-alvo com dificuldades específicas de aprendizagem. Por exemplo o

projeto que dinamizo com os alunos de etnia cigana também é um projeto muito direcionado àquela população em específico, mas no seu global a maioria das atividades são alargadas a toda a comunidade educativa, a todos os alunos.

Que diferenças encontra nos seus processos de trabalho pelo facto de lecionar numa escola com uma diversidade de alunos tão evidente?

A cada situação, cada problemática tentamos encontrar uma resposta adequada a essa problemática, especificamente para uma situação de conflito existe o procedimento que é a mediação de conflitos que é um procedimento contratualizado com os alunos em causa e é um processo muito específico e técnico. Depois há situações que quando exigem a presença de algum membro da direção, obviamente que temos essa estrutura que nos dá apoio quando assim o solicitamos. Por exemplo é a própria direção que é responsável pela aplicação da maioria das medidas disciplinares e muitas vezes quando sentimos que existe uma situação passível de ser aplicada uma medida disciplinar estou a dar um exemplo para além da articulação com o Diretor de turma ou outros elementos envolvidos na problemática é sempre chamado um elemento da direção que é responsável por esta área da indisciplina e da aplicação das medidas disciplinares. Isto é um exemplo de um procedimento realizado no nosso agrupamento e neste caso para a mediação de conflitos. Há articulação quando a situação assim o exige, muitas vezes conseguimos por nós técnicos resolver a situação simplesmente comunicamos ao Diretor de Turma caso não tenha esse conhecimento e depois o Diretor de Turma poderá desenvolver ou não o procedimento mas muitas vezes até fechamos nós esse processo. Pode haver alguma questão que possamos não estar em acordo devido à natureza da própria situação que nos é imposta mas sempre chegamos a um acordo harmonioso.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Uma aluna de etnia cigana que vive em acampamento e que foi uma luta conseguir inclui-la no curso de educação e formação de cozinha. Porque é uma comunidade que habita em acampamento em que não há condições de higiene. Mas eu fiz questão pela motivação que via na aluna e pela vocação que a aluna demonstrava fiz questão que ela fosse então incluída neste curso e tentar lutar também contra muitas questões. Por exemplo na altura no final do segundo ano ela teve que ir estagiar, é uma prática que os alunos têm que fazer no fim do curso de dupla certificação e ela foi colocada num hotel, quicá o hotel mais conceituado da zona. Tive de falar diretamente com o diretor para tentar convencê-lo a aceitar esta aluna e correu tudo muito bem ao ponto da aluna ter sido considerada a melhor aluna do curso de vocação e formação e tendo sido considerada também pela equipa do hotel como uma das melhores alunas que por lá passaram. Também houve um sucesso muito grande pelo nosso trabalho e claro está que houve também um grande trabalho paralelo com a família, tentar convencer a família para que a aluna conseguisse concluir o curso e que pudesse frequentar este estágio. Portanto foi provavelmente o caso que mais me marcou pela positiva.

Da experiência que eu tenho acho que é mais fácil para eles (ciganos) habituar-se às nossas regras, aos espaços organizados, do que para outros alunos que frequentam este tipo de curso, isto porque os alunos que ingressam nestes cursos no final do 7.º ano

ou às vezes no final do 6.º ano sem nenhuma experiência de cozinha às vezes nem se nota tanto o choque cultural pelas condições habitacionais que eles também têm. Casos de alunos que nos são encaminhados. O nosso agrupamento tem esta característica que às vezes até brincamos com isso. . e costumamos dizer aqueles alunos que os outros agrupamento não querem vêm para o nosso. Muitas vezes vemos que o problema não são eles são as famílias e tentamos a intervenção por esse lado. Temos alunos que nos foram encaminhados pelo tribunal e por várias instituições e que obtivemos sucesso com eles...É um sucesso relativo mas que consideramos que foi sucesso.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as Escolas não-TEIP?

Algumas escolas parecem ...é a noção que tenho...se calhar errada. mas algumas escolas parecem empurrar...não sei se estou a ser correto mas às vezes sinto isso...parecem empurrar determinados alunos para fora ...mas não sei se é por as escolas TEIP terem equipas técnicas a trabalhar consigo se não são vistas pelas próprias instituições de reinserção social por exemplo...às vezes temos alunos que poderiam ter sido abraçados... posso dar o exemplo de um aluno que saiu do nosso agrupamento para frequentar uma escola profissional, foi com relatórios e com recomendações para trabalhar com o aluno fizemos contatos tivemos a preocupação de contactar a própria escola profissional para dar recomendações para trabalhar com o aluno...eu estou a tocar nas escolas profissionais porque há outras Não-TEIP, mas este é um exemplo ... esse determinado aluno não se aguentou 3 meses na escola profissional por não ter este apoio de retaguarda da equipa técnica. Nós temos 3 mediadores sociais, uma psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação, uma animadora sociocultural e sentimos ...sabemos que somos das escolas com maior número de recursos TEIP e sentimos muitas vezes que não damos conta de tantas solicitações ...para tantos problemas...para resolver tantas problemáticas. Isto para dizer que... tudo bem... existem escolas Não TEIP que têm psicólogos e que têm trabalho feito mas como lhe disse se nós temos uma equipa comparando com outras escolas TEIP, até. Somos uma equipa mais numerosa e sentimos que não conseguimos por vezes chegar a todas as situações...eu imagino uma escola com poucos recursos claro que se consegue alguma coisa mas não se vai chegar a tudo...a todas as situações. Quicá também eu ponho isto porque a nossa escola, nós estamos muito eu não vou dizer sobrecarregados, mas nós temos muitas atividades, nós técnicos para as quais temos que dar resposta...por exemplo só o nosso gabinete nós temos 5 ações TEIP e temos que as avaliar e isto...eu sei que há escolas TEIP que têm em todo o agrupamento 5 ou 6 ações, portanto nós sentimos que temos muitas atividades que nos ocupam bastante ... e depois temos muitos casos a que temos que dar resposta e que depende dessa resposta o acompanhamento ou continuidade e perde-se muito...há muita burocracia que nos ocupa tempo que necessitamos para estar com os alunos e famílias...enquanto que os técnicos das escolas Não-TEIP não têm nada desses relatórios e rentabilizam muito mais o tempo para resolver os problemas dos alunos...

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Uma dessas nossas ações visa justamente isso, tentar criar condições aos alunos que transitam para outras escolas para encontrarem respostas formativas e educativas, principalmente os que fazem o 9.º ano, e tentar junto também das famílias comprovar que esse encaminhamento será bem sucedido e que o aluno não deve abandonar o percurso escola pós-3.º ciclo, e a partir desse momento não podemos ir mais além, no entanto é uma preocupação que temos.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Depende do percurso que o aluno fizer ... nós temos alunos de excelência que não sentirão um impacto educativo tão grande como alunos com dificuldades e que não têm o acompanhamento familiar tão grande... mas tentamos sempre ao máximo que os alunos sigam percursos escolares conforme as dificuldades educativas que eles têm ... tentamos acompanhar a transição e recomendar conforme as suas expectativas...as expectativas familiares, a sua vocação, tentamos sempre recomendar escolas profissionais ou agrupamentos de escolas com ofertas educativas que se adequem ao perfil dos alunos e até às vezes até no próprio processo de recrutamento procuramos que o seu futuro o passe por um curso profissional.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Ora bem ... eu não estou muito por dentro dos resultados da outra escola o que lhe posso adiantar é que também a população com que nós trabalhamos a nível técnico é uma população com muitas dificuldades no próprio percurso ...no prosseguimento do percurso. posso lhe adiantar também que o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos é algo relativamente recente, já tem alguns anos, mas é relativamente recente...portanto a minha perceção é que os alunos que neste momento se encontram a frequentar a outra escola são alunos em que a maioria deles não tem o perfil do aluno TEIP...são alunos que de alguma forma...por terem condições familiares pela questão económica não se sentem tanto nesses agregados familiares e não lhes são reconhecidas dificuldades não precisam do apoio técnico que nós proporcionamos à nossa população...julgo que há aqui populações completamente diferentes ...para não falar...eu costumo dizer que se queremos melhorar os resultados na nossa escola temos de começar pelo próprio ambiente escola e pelas próprias condições da infraestrutura escolar e é portanto a nossa escola tem 30 anos, teve algumas obras mas nada de mais, enquanto que a outra escola tem condições que nós não temos ...julgo até que por exemplo pela falta de condições da nossa escola vamos ter menos alunos de 3.º ciclo ...acho que esta diferença tem relevância na própria aprendizagem dos alunos...o ambiente e depois obviamente o trabalho pedagógico e técnico com os alunos

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Todas essas questões são variáveis que incidem no desempenho educativo destes jovens. Note-se que já há alguns anos para cá os nossos alunos de 3.º ciclo têm

decrecido bastante pela falta de condições e pelo ambiente que a nossa escola tem, mas os alunos do 3.º ciclo com que trabalhamos ...essas questões são fundamentais.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Acho que o grande resultado das escolas com o Programa TEIP é sobretudo esse a questão ...o trabalho muito direccionado para o sucesso mas cujos os recursos que as escolas obtêm trabalham o sucesso incidindo nas questões da cidadania, na qualidade de vida que muitas vezes nas famílias tem consequências obvias para o rendimento académico dos alunos. Eu acho que é um programa importantíssimo ...julgo que deverá ser alargado ...julgo que deverá ter reflexos no futuro mesmo ao nível das próprias dinâmicas internas das escolas mas também das dinâmicas sociais. Trabalha-se as questões de cidadania e clima de escola, aspetos de socialização e cumprimento de regras... Principalmente nos casos que nos chegam que são casos de risco marca TEIP que nos chegam a nós ...é sobretudo isso que deve ser dada importância, tem de ser trabalhado a fundo não só pelos técnicos mas também pelos outros profissionais da escola.

Deveríamos ter mais instrumentos de avaliação psicológica, sem dúvida nenhuma...sempre que é necessário realizar uma avaliação psicológica recorremos à psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação reunimos e tentamos saber qual é a sua opinião sempre que necessitamos de algum instrumento temos essa abertura por parte da psicóloga...nós próprios temos um conjunto de instrumentos a nível pessoal...é um facto que a escola poderia ter mais instrumentos próprios mas por exemplo tem sido aplicado nos últimos anos um programa de desenvolvimento de competências para a vida, competências sociais e não só, é um programa criado pela Faculdade de Psicologia e que temos aplicado em contexto de sala de aula...trabalhamos bastantes questões por exemplo a gestão do tempo a gestão do stress. . tem nove módulos e o feedback dos alunos é bastante positivo.

Quer expressar livremente alguns aspetos que não foram referidos nesta entrevista?

Há apenas e só a questão que referi quando iniciei a entrevista que se deve reforçar estas equipas técnicas e a questão do contrato e que as equipas se mantenham ao serviço dos alunos, ao serviço das famílias, ao serviço da educação.

12. Código da entrevista: TE-TEIP-E12

Entrevista aos Técnicos Especializados

TEIP

Género Masculino

Idade 41

Há quanto tempo trabalha como técnico: - em geral 14

- nesta escola/agrupamento 12

Qual é a sua formação de base?

Psicólogo clínico.

Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?

Coordenador do Gabinete de Atendimento e Apoio à Família dentro do Projeto Educativo TEIP e sou coordenador do Serviço de Psicologia e Orientação.

Que tipo de intervenção?

A minha intervenção passa em primeiro lugar pela prevenção do abandono escolar e do absentismo e a intervenção em matérias psicológicas, ou seja, intervenção direta, assessoria psicológica em casos pré-sinalizados como sendo necessitados de apoio psicológico, entre outras coisas que vamos fazendo enquanto técnicos especializados aqui no agrupamento.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

A população de uma forma geral, sendo a nossa escola um bocadinho escondida num meio socio geograficamente rural, é uma população estudantil pouco desenvolvida a nível cognitivo e a nível socioeconómico. Há bastantes clivagens mas também temos miúdos com uma situação socioeconómica muito boa mas que não significa que culturalmente o seja, mas na maioria, e por isso somos TEIP, temos alunos com grandes carências socioafetivas e económicas.

Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento?

O meu trabalho de articulação dentro de uma dinâmica TEIP é importante no que toca à intervenção nos vários âmbitos previstos no PE, assessoria, trabalho em equipa multidisciplinar, portanto eu tenho assento no conselho pedagógico, onde são tomadas

todas as decisões pedagógicas que envolvem o agrupamento de escolas. Também tenho assento nos serviços especializados de apoio educativo e é nesse âmbito dos serviços especializados onde se decide como e quando deveremos intervir junto de alunos junto de família ou seja a nível pedagógico ou social ou de articulação com qualquer tipo de entidade externa que também passa por mim CPCJ, hospitais, centro de saúde, e o trabalho direto que se faz, não só de assessoria aos alunos e aos professores, mas também em todo o tipo de formação ou de problemáticas que surjam com os alunos e as famílias seja no âmbito de trabalho direto com os alunos dentro das minhas competências, enquanto psicólogo.

A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho desenvolvido?

Eu gosto de pensar no meu trabalho como um triângulo importante que visa a prevenção do insucesso/indisciplina, o sucesso educativo e as aprendizagens efetivas dos alunos e a prevenção da psicopatologia ...ok? Imagine isto como um triângulo dessa forma ...ok? Que todos os pontos levam aos outros, portanto, se o aluno através do apoio nomeadamente da assessoria que eu faço enquanto psicólogo tem um bom desenvolvimento e uma boa integração na escola e passa por ter sucesso educativo isso vai prevenir qualquer tipo de comportamento desviante, qualquer tipo de ato de indisciplina e vai promover a prevenção de patologias como sejam depressões, ansiedade, alterações das mais variadas... e isso contribui para o desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e não só como aluno.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

A maior dificuldade claramente é o elevado número de, por exemplo, ... de situações de sinalizações de casos problema. É óbvio que esta escola pauta-se por não varrer nada para debaixo do tapete... nós não temos tapete... vamos ter uma monitorização muito apertada de tudo o que vai acontecer no agrupamento e tentamos ser preventivos já sabemos que a prevenção é muito complicada de se fazer até porque há muitas problemáticas que não dependem diretamente de nós, mas nós tentamos fazer essas prevenções... seja pela sensibilização de pais... se for atempadamente várias problemáticas se podem melhorar no trabalho mais direto a fazer com as famílias, mas também tentamos prevenir quando vemos que há fatores de risco. Quando vemos que há uma mãe só a ganhar dinheiro, que há uma situação de desemprego. Quando vemos que é uma situação de potencial violência doméstica, nós estamos sempre atentos e preventivos, mas obviamente que o maior grosso, infelizmente, vai sendo um trabalho interventivo remediativo e aí o elevado número de casos complica porque acaba por ser só um psicólogo contratado a trabalhar num agrupamento que ronda os 2000 alunos ou à volta disso.

E as satisfações?

As maiores satisfações é o sucesso educativo dos alunos, é vermos a criação de projetos novos. Este ano tivemos por exemplo um projeto que trabalha as profissões

ou a orientação vocacional no 2.º e 3.º ciclo e temos uma adesão muito significativa de toda a comunidade escolar, tendo pais professores e alunos e isso para mim é um dos maiores fatores reguladores do trabalho, quando há uma adesão significativa que as pessoas se envolvem nos projetos que são propostos pela psicologia de uma forma clara e direta isso é um indicador muito positivo do meu trabalho.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Temos várias. Temos atividades de combate ao insucesso como seja as Turmas Mais coadjuvação dentro da sala de aula fora da sala de aula temos a dinâmica de grupo se calhar é nisso que terei de falar melhor porque me diz mais respeito a mim. O Projeto Educativo prevê muitas medidas de combate ao insucesso previstas todas no nosso plano anual de atividades que visam sobretudo a envolvimento direto dos alunos com todo o processo do ser e aprender. Nós aqui em particular ou turma a turma, seja no combate à indisciplina que vai sendo um dos fatores de hoje em dia mais problemáticos. Na indisciplina e no âmbito de qualquer outro tipo de problemática fazemos dinâmicas de grupo em articulação com a direção de turma colega diretor de turma que se pode prender por um espaço de 45 minutos semanalmente. Há uma determinada turma para serem trabalhados, tendo como foco os fatores com menor sucesso. Ao nível da orientação vocacional nós temos um projeto programa desenvolvido para os orientar desde o sexto ano até ao nono que prevê a organização das escolhas vocacionais dos alunos da articulação com a oferta formativa da região e prevermos um bocadinho o futuro e as escolhas a médio e a longo prazo.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns?)

Enquanto serviços especializados de apoio educativo nós temos a psicologia a educação especial e os apoios educativos que são os professores que têm horas coordenam todo o apoio para além do que é dado em sala de aula. Estas três valências focam um número sinalizado de alunos que estão de alguma forma previstos como sendo de maiores necessidades educativas isto é, têm maiores dificuldades de aprendizagem além disso o próprio projeto TEIP tem várias modalidades de apoio às dificuldades dos alunos dentro e fora de sala de aula. Temos as turmas mais em que os professores vão selecionar um conjunto de alunos por grau de diferenciação de aprendizagem e fazemos uma turma específica onde são trabalhadas determinadas disciplinas com um foco maior tendo nos alunos melhores, porque a Turma Mais não tem só a ver com dificuldades tem a ver com promoção e o desenvolvimento do aluno consoante a capacidade e o perfil. Sejam alunos que naquele momento precisam trabalhar mais matemática precisam trabalhar mais inglês, mais português a Turma Mais faz esta diferenciação e tenta trazer ao aluno mais-valias. Tenta trabalhar os conteúdos de uma forma diferente, Também temos as modalidades de coadjuvação dentro da sala de aula onde há professores destacados para ajudar em determinadas disciplinas sinalizadas e aí trabalhamos a turma, para trabalhar com o professor titular de turma determinadas aprendizagens dentro de determinadas disciplinas com maior

insucesso dos alunos. Tanto individualmente como em grupo temos várias modalidades de intervenção. Isto é resumir um bocadinho o nosso Projeto Educativo que é um documento severo e que tem muitas páginas.

Que diferenças encontra nos seus processos de trabalho pelo facto de lecionar numa escola com uma diversidade de alunos tão evidente?

Esta escola não se diferencia só das escolas Não-TEIP pelo trabalho que tem sido desenvolvido nos últimos 5 anos e pelo seu Projeto Educativo que é alvo de avaliação não só pelos Projetos TEIP diferencia-nos também dentro das escolas TEIP... percebe? ...temos sobretudo na minha opinião dois fatores que para mim são muito importantes no sucesso do trabalho da escola e no meu trabalho também, que é a monitorização de tudo do que acontece no agrupamento ao mês. Nós temos um órgão que é o Observatório da Qualidade que são professores dedicados apenas e só a perceber em que metodologias se inclui e até que ponto elas têm ou não têm sucesso. TEIP ou não e o que é que tem de se fazer para que elas evoluam. Por um lado temos a monitorização e por outro lado temos a articulação, portanto nada acontece neste agrupamento que não seja uma ação concertada e articulada entre todos os serviços. Portanto o psicólogo nunca trabalha sozinho é uma articulação vertical e horizontal constante. Nada acontece que algum profissional faça com os alunos que não sejam do conhecimento de todos quantos precisam de saber essa informação, até porque nós temos uma ferramenta de trabalho interna que é uma plataforma onde estão todos os dados sobre tudo o que alguma vez foi realizado, avaliado para o aluno está nessa plataforma disponível para consulta de qualquer interveniente no processo educativo do aluno. Tem toda a informação relatórios, pautas, articulações, que foram feitas. Tudo isso faz com que esta escola faça a diferença.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional? Como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Para mim é muito fácil de fazer porque sou psicólogo... para mim a componente relacional e afetiva é fundamental em qualquer desempenho de qualquer profissão, contudo estou treinado para usar esta componente em favor da resolução das questões e da orientação adequada a qualquer problema que me surja no meu trabalho. Compreenderá que uma organização composta por pessoas é uma organização muito dada a haver diferença de opiniões e nesse aspeto nós temos de ter muito presente o que é o trabalho e profissionalismo de cada pessoa, na minha no meu caso em particular, isto é realmente acessível para se trabalhar porque é aquilo que eu faço há quase quinze anos todos os dias ... para mim é muito fácil utilizar a minha vertente emocional do lado da resolução do problema e nunca a minha vertente emocional do lado de deixar passar o problema por isso não é possível demarcar da nossa componente afetiva mas é possível trabalhar essa componente afetiva e usá-la a favor da organização e da resolução de qualquer conflito e no fundo do trabalho que tem de se desenvolver ...eh pá ...a aprendizagem é um processo que não se pode nunca dissociar da componente afetiva... nunca... e uma escola tem de ter isso muito presente porque de outra forma se os professores ... os técnicos não souberem trabalhar adequadamente deixamos que a componente afetiva em vez de ser uma mais-valia se transforme num problema.

**Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?
Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?**

Por exemplo tive um aluno que trabalhei com ele durante dois anos para que ele concluísse o 9.º ano de uma família desestruturada... um alunos com comportamentos desviantes ...muito complicado com tudo e com uma vontade e uma motivação muito grande para fazer tudo ao contrario ...ele era um bocado de sucesso até há pouco tempo atrás... de repente ele entrou em abandono... porque sim.... porque decidiu abandonar nós utilizamos todos os mecanismos ao nosso alcance para provocar uma mudança positiva neste aluno e fomos completamente incapazes. Demoramos muito tempo a resolver as coisas... a articulação com as instituições e técnicos é muito demorada porque há pouco pessoal e muitos casos a tratar. Quando fomos capazes... eu nunca pensei que ele voltasse...mas voltou só que o aluno neste momento está inscrito no 7.º ano com quase 18 anos sabendo nós que ele é um caso de abandono para o próximo ano ...os TEIP também falham e eu não consigo encarar o falhanço do aluno como um falhanço dele, eu encaro como um falhanço da equipa porque não encontrou respostas mais assertivas e adequadas atempadamente, registre-se atempadamente, para os alunos. E é um aluno que está sinalizado e que a Tutela tem conhecimento porque o colocamos em destaque como um aluno a ser muito acompanhado e trabalhado para ter sucesso educativo.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as Escolas Não-TEIP?

Tudo. Organização...recursos privilegiados nos TEIP que visam levar a cabo uma série de dinâmicas que, provavelmente, não só por questões económicas, mas também por questões humanas, nomeadamente, ao nível de horas que são dadas aos professores e a técnicos que nas outras escolas não pode ser feito. Temos um nível de organização articulação e monitorização que para mim são a base do sucesso que segundo eu sei não existe em muitas escolas. Não que as escolas sejam piores do que esta, não é isso que quero dizer.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Que eu tenha conhecimento só se faz essa articulação no âmbito da educação especial com os alunos com necessidades educativas especiais, presencialmente. Agora a articulação que se faz entre escolas é sob forma de conversas informais partilhas com escolas que recebem alunos e sob forma da elaboração de documentos de alunos que acompanham o processo individual do aluno ... quer dizer é feita mas é feita desta forma que lhe estou a dizer. O que acontece é que na outra escola ... a que recebe o aluno...o aluno perde o acompanhamento que tinha nesta... ...não ...não...esse acompanhamento não é feito... não é feito mesmo. Enquanto é nosso aluno é alvo de todas as medidas possíveis e imaginárias que temos à disposição. No momento em que o percurso do aluno acaba nesta escola essa articulação e continuidade de apoios acaba também. Vai tudo no processo dos alunos.... agora nós irmos a outra escola

trabalhar ou articular para salvaguardar a intervenção que foi feita com o alunos...não.... Essa não é feita.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Penso que sim, que há um grande impacto porque depois de tanto investimento no aluno as intervenções são descontinuadas e eles ficam entregues a eles próprios. e aqui podemos estar a falar tanto de um aluno que está a progredir do nível 2 para o 3 como de um aluno ...porque temos turmas mais sucesso não estamos só a trabalhar esse aluno que está a lutar para o 3... Nós podemos perfeitamente estar a trabalhar um aluno que está a lutar para ter o nível 5 a qualquer disciplina e é óbvio que temos uma série de medidas, uma série de respostas, uma série de atividades com professores escalados com horário para transformar essa premissa numa realidade que por exemplo numa escola Não-TEIP não tem. Pode perfeitamente não estar salvaguardados estes mecanismos de promoção do sucesso educativo. É óbvio que o aluno que está habituado a ter acompanhamento de professores e de técnicos e chega a outra escola e tem um professor com um perfil diferente, a trabalhá-los, se calhar, como eles foram trabalhados no passado e que os conduziu ao insucesso presente, claramente que isso se traduz não só na representação que o aluno tem de si próprio, do seu sucesso, mas naquilo que a própria instituição dá ao aluno enquanto medida para a melhoria das aprendizagens é óbvio que o impacto é altamente destruturador no percurso do aluno.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não sei, mas que não devia haver este hiato na transição dos alunos para a outra escola isso é que não devia acontecer porque volta tudo ao mesmo. Não percebo estas coisas das políticas educativas.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Estamos a falar este ano sobre indisciplina e neste tema referimo-nos a ele em termos positivos... em disciplina ...em promoção da disciplina como uma característica que deve existir em qualquer pessoa ...uma disciplina que deve existir em qualquer escola... uma disciplina baseada não em algo ostracizante em que rouba ao aluno a capacidade de harmonia, de criatividade... nada disso, mas que respeite a própria harmonia da escola e nós temos andado no último ano na elaboração do código de conduta que vai ser uma filosofia de trabalho que já é implementada, mas que queremos que vá mais longe ...ahhhhh...sob forma de uma sinalética. A própria organização das salas vai ser revestida de uma série de sinais que visarão relembrar, constantemente, ao aluno aquilo que é a harmonia e o clima de escola. Tirando fenómenos de indisciplina normais e que têm de acontecer numa escola que tem tantos alunos e em idades de mudanças, como é o caso das mudanças inerentes à própria adolescência, os alunos piores estão sinalizados e identificados para intervenção. É o que nós estamos a fazer ... assim...em vários patamares de intervenção tendo um

inicial para os casos de sala de aula ... ou porque o aluno fala para o lado ou porque se distrai ou porque diz uma asneira, como temos casos de alunos que não gostam de ir às aula e faltam muito e para isso temos uma rede de professores que é monitorizada, todos os anos, e temos mediadores, por exemplo, que no seu horário têm gestão de conflitos com os alunos sinalizados, têm no seu horário semanal um momento em que têm determinados alunos para trabalhar esta questão da indisciplina e do absentismo ...ok? Portanto tudo isso contribui, favorece e ressalva a importância que nós damos à socialização à cidadania e a um bom clima de escola.... eu perco me um bocadinho a falar mas é tanta coisa ...sabe e a minha cabeça tenta organizar-se e ao mesmo tempo refletir sobre isto.... Está a ser muito bom para mim esta entrevista ...e faz-me repensar no meu papel enquanto psicólogo que tem de ser enquadrado também num ambiente em que abrange tudo e mais alguma coisa ... toda uma dinâmica e em todo o projeto educativo.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

O nosso Projeto Educativo tem caminhado rumo a isso e voltando ao início nós encaramos muito as coisas holisticamente, mas depois somos muito pragmáticos no terreno que aquele triângulo que lhe falava há bocado é fundamental e aquilo que eu vejo em muitas escolas é que fazem muitas coisas para movimentar os alunos mas essas dinâmicas de projetos acabam por intervir continuamente com os mesmos e os mesmo que se calhar não precisam de tanta intervenção. No nosso caso o nosso Projeto Educativo vai de encontro àqueles que necessitam... aqueles que são complicados ... aqueles que não querem vir para a escola ... que não querem estudar ...que se portam mal é por aí que nós trabalhamos para o sucesso académico e para a formação global dos alunos...e aí é que está a diferença é que muitas escolas não o fazem... e sabe porquê? Por causa de apresentarem relatórios com casos bem sucedidos...

Quer expressar livremente alguns aspetos que não foram referidos nesta entrevista?

Eu não quero ser redundante mas a minha opinião é que a nossa escola é a mais pequena da região resistimos aos Mega agrupamentos por algum motivo. Muita gente se pergunta porque é que ainda não somos mega agrupamento porque é que ainda não fomos incluídos em outros agrupamentos não porquê... porque quanto mais pequena for a escola melhor se trabalha e isto pode parecer pretensioso da minha parte mas não é isto é fruto de muito trabalho, muitas horas, muitas visitas domiciliárias, de muitas reuniões, de muitas partilha com professores ...eu não vou dizer que aqui não haja problemas...claro que os há... há problemas e sérios mas são problemas que tentamos sempre resolver não fugimos a eles ...isto não é uma critica mas há escolas que o fazem escondem...metem para debaixo do tapete para não estragar as metas que negociam com a tutela nos projetos e nos planos de melhoria ... e penso que a nossa escola tem vindo a sofrer cortes financeiros e de recursos... muito típico da tutela e de tentar que a estatística seja do melhor para os organismos de avaliação internacional. Eu espero que continuem a dar a esta escola o que necessitamos porque o trabalho é feito muitas ...mas mesmo muitas vezes em horas fora do horário que nos

é atribuído tanto aos professores como ao técnicos...às vezes há atividades ao sábado e à noite e que depois não nos são repostas as horas nem monetariamente nem em compensação das horas na semana seguinte Há professores que têm mais de 200 alunos e a maioria com problemas e que estão a entrar em desgaste, stress e depressões terríveis. . nós temos que lutar muito porque a região precisa e os alunos que cá ficam são muito pobres, lutam com grandes dificuldades e há uma massificação da emigração por causa da crise...o que faz com que o número de alunos também tenha diminuído e muitos estão entregues aos avós ou tios ou vizinhos porque os pais tiveram de emigrar e nós temos de olhar para isto e pensar como é que podemos fazer mais e melhor ... como é que podemos dar uma educação mais em sintonia com aquilo que os nossos alunos precisam. Estamos numa escola e eu quero que os alunos tenham boas notas reais não é boas notas feitas...inflacionadas como acontece na maioria dos TEIP. Aliás as avaliações externas comprovam isso.



13. Código da entrevista: TE-TEIP-E13

Entrevista aos Técnicos Especializados

TEIP

Género - Feminino

Idade – 32 anos

Há quanto tempo trabalha como técnico: - em geral – 10 anos

- nesta escola/agrupamento – 4 anos

Qual é a sua formação de base?

Educação Social

Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?

Que tipo de intervenção?

Educadora Social – Mediadora escola-família-comunidade

Desenvolvo um trabalho social com os alunos, pais e instituições da rede social de prevenção do abandono escolar, absentismo escolar, indisciplina e insucesso escolar.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Desfavorecida do ponto de vista social, cultural e económico. Grande parte das famílias apresenta baixas qualificações, baixas expectativas em relação à escola, desemprego ou empregos precários, com baixos rendimentos.

Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento?

Um trabalho complementar, de parceria, que ajuda, por um lado, as famílias a ter as condições necessárias para garantir as necessidades dos alunos, capacitando-as para um acompanhamento parental mais eficaz; por outro lado, os alunos a reunirem as condições necessárias para vir à escola diariamente e aprender, como a motivação, hábitos e rotinas saudáveis, desenvolver nos alunos competências pessoais e sociais, assegurar a integração socio escolar dos alunos; aos professores, para que estes consigam ensinar aos alunos, é necessário desenvolver nos alunos outras competências essenciais à aprendizagem que o Educador Social tão bem sabe fazer, assim como, estabelecer a articulação com as instituições sociais que, nem sempre, os professores têm conhecimento e estão capacitados para o fazer. Ainda o trabalho especializado com as famílias que, por muita formação que os professores tenham, não substitui uma intervenção técnica especializada.

A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho desenvolvido?

Ao nível da redução do abandono escolar, do absentismo, da indisciplina e da melhoria dos resultados escolares.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

A desvalorização do trabalho social nas escolas por parte de alguns professores e a sinalização tardia das situações. A morosidade nas respostas comunitárias, nomeadamente ao nível da CPCJ, EMAT e Saúde (Pedopsiquiatria, Psicologia, Nutrição...).

E as satisfações?

O reconhecimento dos alunos e das famílias pela importância de ter um técnico de referência da escola que é empático, que os compreende e que é capaz de construir com eles soluções para os seus problemas.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Dinamização de oficinas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas aulas de Educação para a Cidadania; sessões individuais e em pequenos grupos de treino de competências pessoais, sociais e escolares.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem? (todos os alunos, apenas para alguns?)

Em todas, mas especialmente no 1.º e 2.º ciclo.

Todos os alunos: pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo (Ações preventivas com os pais); trabalho individualizado, em pequenos grupos e com algumas turmas sinalizadas pelos Professores Titulares de Turma/Diretores de Turma.

Que diferenças encontra nos seus processos de trabalho pelo facto de lecionar numa escola com uma diversidade de alunos tão evidente?

Implica uma maior mobilização de saberes, conhecimento, um trabalho multidisciplinar.

8. 1. Em que sentido o faz, com que objetivos?

Responder às diversas necessidades evidenciadas pelos alunos.

Que estratégias desenvolve para promover o sucesso dos alunos?

Motivar os alunos para vir diariamente à escola e para a aprendizagem; desenvolver

nos alunos as ferramentas necessárias para um viverem num clima de escola saudável e com sucesso académico.

Como negocia as regras e gere as situações de conflito?

De forma a envolver todas as partes, garantindo que nenhuma se sente injustiçada.

Que tipo de articulação é feita com a direção, docentes, diretores de turma, na tomada de decisões?

Reuniões conjuntas, troca de e-mails e contactos regulares.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional? Como a consegue gerir no quotidiano escolar?

Nem sempre é fácil, confesso que a minha componente emocional é muito forte mas procura encontrar o equilíbrio com a racional.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Houve um aluno que me marcou particularmente pois apesar de ser muito reativo com os professores, com poucas habilidades relacionais, consegui estabelecer quer com o aluno, quer com o seu encarregado de educação, uma relação de empatia e confiança que o ajudou a concluir o seu percurso escolar com sucesso, progredindo os estudos numa área profissional na qual se sentia motivado.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Recordo-me de uma aluna que estava em abandono escolar, com fobia da escola e, que, após várias visitas domiciliárias e através de uma articulação estreita com a pedopsiquiatra, professores e grupo de pares, conseguimos que a aluna reintegrasse a escola e prosseguisse os seus estudos, com bom aproveitamento escolar.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as Escolas Não-TEIP?

No tipo de respostas que são dadas atendendo à características individuais de cada aluno, nomeadamente com o recurso a técnicos especializados que, a maioria das Escolas Não-TEIP não têm.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Costumo fazê-lo informalmente pois não tenho mecanismos de acompanhamento e monitorização e mesmo a transição, normalmente é trabalhada com o psicólogo escolar, na orientação vocacional.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

Em alguns alunos, tem um impacto positivo, noutros, pela falta de acompanhamento especializado, acabam por desistir, não concluindo, muitas vezes, a escolaridade obrigatória.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Não sei explicar...

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Nos alunos do 3.º ciclo, é muito mais difícil desenvolver um trabalho de desenvolvimento de competências. Daí que o trabalho preventivo deve fazer-se com o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo. Infelizmente, no 3.º ciclo, já reside mais um trabalho de contenção do abandono, absentismo e indisciplina. Ao nível do saber-ser e do saber-estar, é nesta faixa etária que residem as maiores lacunas, sobretudo porque os grupos acabam por ficar mais homogêneos. Os alunos com mais habilidades sociais e melhor desempenho académico, acabam por transitar de escola, vão para a outra escola, ficando os alunos com mais dificuldades nas diversas áreas, o que não é estimulante, nem propício a um bom clima de escola e de uma cidadania ativa e positiva.

Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Faço um balanço muito positivo, na medida em que, anos depois, encontramos alguns dos alunos que eram mais difíceis e desafiadores na rua, com emprego, família e que me dizem que têm saudades da escola e do acompanhamento que tinham da nossa parte, dos técnicos. Ajudar esses alunos a concluir os seus percursos escolares com sucesso e ver os reflexos do nosso trabalho na sua formação global e posteriormente na vida profissional e familiar, é muito gratificante.

Quer expressar livremente alguns aspetos que não foram referidos nesta entrevista?

Penso que foram já referidos os aspetos mais importantes. Quero agradecer a oportunidade que me deu de refletir sobre a importância do meu trabalho que, muitas vezes, não é reconhecido pela comunidade educativa e até mesmo pela direção mas que, cada vez mais, com a evolução da sociedade atual é mais necessário nas escolas, nas TEIP e até mesmo nas Não-TEIP. Pois todos os alunos/famílias/professores deveriam ter direito a um apoio técnico especializado.

14. Código da entrevista: TE-Não-TEIP-E14

Entrevista aos Técnicos Especializados

NÃO-TEIP

Género Homem

Idade 47

Há quanto tempo trabalha como técnico: - em geral 24 anos

- nesta escola/agrupamento 3 anos

Qual é a sua formação de base?

Sou licenciado em psicologia clínica, tirei o curso na UP na área de consulta psicológica de jovens e adultos

Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?

Psicólogo – no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

Que tipo de intervenção?

Faço a intervenção habitual dos psicólogos nas escolas: consulta com alunos com problemas comportamentais ou psicoemocionais, avaliação das causas das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educativas especiais, sessões de orientação vocacional, individualmente ou em grupo. Enfim, tudo o que vai sendo preciso.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

É normal. Sendo uma escola secundária são essencialmente adolescentes. Com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano a verdade é que a grande maioria não tem grande motivação para a escola, o que muitas vezes gera conflitos e divergências, nomeadamente, com os professores. No geral acho que não difere muito da população normal numa escola secundária.

Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento?

Acho que a grande mais-valia que o meu trabalho traz à escola advém da minha formação clínica, é o que o torna mais específico. Cada vez mais os adolescentes têm problemas do foro da saúde mental: quadros depressivos, ansiedade, e já temos tido até mesmo algumas situações mais graves, no âmbito das psicoses. Além disso, temos tido também muitos pais ou outros familiares diretos dos alunos com quadros oncológicos, e nesta altura é mais ou menos frequente a morte dos avós, o que fragiliza

ainda mais os adolescentes. Por outro lado, também as famílias e os docentes se vêm muitas vezes a braços com situações duras, de perdas, limitações pessoais e/ou sistêmicas.

Também acho que muitas vezes o papel do psicólogo na escola, do meu ponto de vista pelo menos, é ser um elemento conciliador, mais humano, mais focado nas pessoas, na comunicação, na mediação de conflitos, no bem-estar. Eu pelo menos tento isso, ser fonte de bem-estar para os colegas e para as famílias, de validação positiva do quanto fazem e do quanto bem fazem, tantas vezes ouvindo o contrário e sendo desvalorizados.

A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho desenvolvido?

Um bocadinho na linha do que acabo de dizer, acho que o maior impacto que noto sempre é ao nível da promoção da autoestima e de um maior bem-estar pessoal e emocional, seja dos alunos como dos professores e dos assistentes operacionais.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

O volume de trabalho excessivo. Além da intervenção nas áreas da orientação vocacional e da educação sexual, são imensos os casos clínicos e há alturas do ano letivo em que se chega mesmo à exaustão. As escolas deveriam ter um rácio de um psicólogo para 600 ou 700 alunos e têm um para mais de 1000, 1500 por aí, é o dobro do que deveria ser. A par com as necessidades dos docentes e assistentes operacionais, com a importância da mediação de conflitos e de intervenção com as famílias... é absolutamente esgotante.

E as satisfações?

A minha grande satisfação pessoal surge quando são os próprios alunos a pedir consulta, porque já me conhecem e sabem que podem confiar. E quando vão verbalizando isso mesmo, que o SPO é um “sítio bom” na escola, onde podem falar à vontade, são aceites, ninguém os julga. É muito bom sentir que posso ser “porto seguro” para miúdos que muitas vezes têm vidas tramadas, vidas com as quais muitos adultos não conseguiriam lidar...

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Para promover o sucesso dos alunos, além das aulas de apoio ao estudo são desenvolvidas tutorias por docentes, sessões de promoção de competências pessoais e sociais como a organização pessoal ou a organização do estudo. ... Habitualmente, o enquanto psicóloga do SPO estas atividades são pensadas com os docentes em função das características dos alunos ou das turmas e são desenvolvidas por eles, ou por mim mesma, ou conjuntamente, dependendo de cada situação concreta.

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam? Para quem?

(todos os alunos, apenas para alguns?)

As principais dimensões que se procura desenvolver são a inteligência emocional, a autoestima, a capacidade de organização pessoal. A autoestima e as competências de comunicação são sempre transversais a quase todas as intervenções, são fundamentais para o sucesso dos relacionamentos interpessoais, da aprendizagem,

O ideal seria para todos os alunos, é claro, mas na prática acabamos com incidir nos alunos e/ou turmas com mais dificuldades, negligenciando um bocadinho os que vão conseguindo apanhar o comboio e corresponder ao mínimo que lhes é exigido

Que diferenças encontra nos seus processos de trabalho pelo facto de lecionar numa escola com uma diversidade de alunos tão evidente?

As diferenças não são assim tão grandes, pelo menos não relativamente a outros contextos por onde tenho passado. Ou por defeito (bem positivo) de profissão, tendo a achar sempre que cada aluno é único e especial e merecer ser considerado e tratado como tal, por isso sempre atuei assim, individualizando ao máximo a minha intervenção.

Em que sentido o faz, com que objetivos?

Como acabo de dizer, individualizando ao máximo. Em cada situação é preciso perceber quais as necessidades reais do aluno ou aluna e procurar dar-lhes resposta a partir do seu próprio envolvimento na procura e implementação de soluções, caminhos, metas,

Que estratégias desenvolve para promover o sucesso dos alunos?

Acima de tudo, procuro que melhorem a sua autoestima e que desenvolvam perspectivas de futuro, só assim ficam mais motivados para a escola, e só assim podem ter sucesso.

Como negocia as regras e gere as situações de conflito?

São situações diferentes! Quanto às regras, acho que a melhor forma de serem cumpridas é serem definidas pelos próprios alunos. Nós podemos orientar, induzir, mas eles têm de as sentir como próprias ou pelo menos, se impostas, de perceber o seu sentido. Quando às situações de conflito, procuro encontrar o problema na origem e resolver: é um clássico, devemos desviar-nos das emoções e elencar soluções racionais e aplicáveis/realistas para promover a resolução de amendoim.

Que tipo de articulação é feita com a direção, docentes, diretores de turma, na tomada de decisões?

Com a direção vou fazendo reuniões periódicas, pelo menos uma por período, mais para validar o trabalho do que outra coisa. A grande articulação, que é permanente e indispensável, é com os docentes: excetuando a intervenção mais clínica, todo o

restante trabalho é sempre articulado com os docentes, sobretudo com os DT, são eles que melhor conhecem os alunos, os pais, por isso o trabalho vai sendo efetuado sempre em conjunto, não concebo de outro modo.

Que relevância atribui à componente relacional/emocional? Como a consegue gerir no quotidiano escolar?

É a mais importante de todas. Um docente pode ser teoricamente bem preparado ou um psicólogo tecnicamente cinco estrelas mas se falham o envolvimento e o suporte emocional aos miúdos não conseguem fazer nada, quase nada. O mesmo entre colegas, a parceria docentes SPO só funciona quando há um trabalho de verdadeira equipa, quando se abre espaço a conhecer o outro como pessoa, as suas potencialidades e fragilidades, e nos suportamos (no sentido positivo, de suporte) mutuamente, a cada instante.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Os casos que me marcam sempre mais são os de abuso sexual. Lembro-me de uma miúda, há uns anos atrás, que vivia com os pais, uma avó e um tio, e era sexualmente assediada pelo tio de modo constante desde os seus doze ou treze anos. Nunca chegou a haver interação sexual propriamente dita, contacto físico, mas o assédio era de tal ordem que a miúda, que apanhei com 18 anos, era uma farrapo humano, sobretudo por o pai e a mãe nunca disseram ou fizeram fosse o que fosse.

Ou também, hoje em dia, algumas situações relacionadas com o “sexting”, o uso indevido das redes sociais: há poucos anos tive uma mãe de uma aluna de 7.º ano que usava o Messenger do facebook da filha para engatar gajos, desculpe-me a expressão brejeira, mas era o que fazia, usava a aplicação para contactar homens e marcar encontros sexuais com eles, mesmo sendo casada e vivendo com o marido. Foi devastador para a miúda e eu senti-me muito mal, enquanto adulto, ao deparar-me com uma situação assim.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Lembro-me de uma miúda de m CEF que acompanhei. Já tinha passado pela mão de 7 psis diferentes, entre escola, CPCJ, hospital, clínicas privadas. Atendi-a durante meio ano em casa porque era incapaz de ir à escola, tinha ataques de pânico incontroláveis. Já tinha feito duas tentativas de suicídio, já tinha perdido se não me falha a memória três anos de escola. E a partir de um trabalho intenso e em rede lá conseguimos que se reabilitasse. Não chegou a voltar logo à escola, mas acabou a fazer um CEF numa IPSS local, e depois regressou à escola já mais crescida e fez o secundário sem problemas.

Também me recordo de um outro aluno que era tão boa rês que tinha a alcunha de “Facadas”. Era um terror mas lá fez o 9.º ano, que era então a escolaridade obrigatória, depois emigrou e agora é um homem feito, com uma vida simpático, ainda tenho contacto com ele através do *facebook* e está muito bem.

Um outra miúda que era de uma família de prostitutas, mãe, avó, tias, ... tenho a certeza de que se não fosse o muito “colo” que lhe dei teria acabado prostituta também, mas conseguiu-se evitar isso.

Enfim, são só alguns exemplos, ao fim de tantos anos de trabalho poderia estar aqui durante horas a conversar consigo.

Que diferenças percebe entre as Escolas TEIP e as Escolas não-TEIP?

Acima de tudo, a diferença abismal é a quantidade de recursos humanos. A existência de equipas multidisciplinares, com psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, permite um trabalho muito mais abrangente e, certamente, mais eficaz e mais eficiente, ou seja, melhor, mais rapidamente.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Sempre que há entrada de alunos novos, venham eles de onde vierem, procuro sempre acompanhar, nem que seja apenas através dos diretores de turma e, caso a integração não esteja a correr bem, pede-se autorização ao Encarregado de educação e faz-se intervenção direta com o adolescente.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

É variável. Depende das situações, mas não tem forçosamente de haver um impacto negativo.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

É tudo uma questão mais ou menos política, julgo eu. Há direções que consideram que tornar a escola TEIP é dar-lhe uma má imagem. Eu não considero isso, acho que é ser inteligente e aproveitar a possibilidade de ter mais recursos humanos, e suponho que também financeiros, mas quem sou eu, não é mesmo? (riso)

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Sinceramente, neste momento a maioria tem formas de estar muito distantes do que considero adequado: a maioria dos alunos hoje em dia tem poucos dos valores que considero essenciais: respeito, civismo, solidariedade, ... Vivem com os olhos pregados nos écrans e são incapazes daquilo a que nós psis chamamos a tomada de perspetiva do outro, ou mais vulgarmente, a empatia. O clima da escola é, por isso, muitas vezes, um clima de agressividade, desleixo, cada um por si, ...

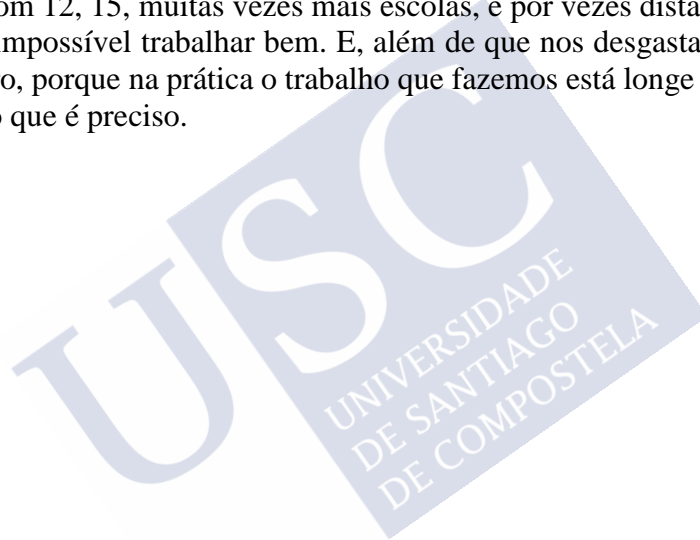
Que balanço faz da existência do Programa TEIP nas escolas e dos seus efeitos

no sucesso académico e na formação global dos alunos?

Do que me tem sido dado a perceber pode fazer-se um balanço globalmente positivo, em todos os sentidos. Claro que com a nova legislação acho que agora deveriam deixar de existir as TEIP. Ou então, assim como deixou de haver educação especial para haver a inclusiva que abrange todos, deveriam deixar de existir as TEIP e dar os recursos que estas têm a todas! (riso)

Quer expressar livremente alguns aspetos que não foram referidos nesta entrevista?

Não posso deixar passar a oportunidade sem reforçar a importância do aumento do número de psicólogos nas escolas. Para que o nosso trabalho faça realmente sentido, tenha realmente impacto, é urgente mudar as coisas. Se não veja-se, qualquer colégio privado tem 3, 4, 5 psicólogos. . e no ensino público temos um psicólogo para um agrupamento com 12, 15, muitas vezes mais escolas, e por vezes distantes entre si 10 ou 20 km... é impossível trabalhar bem. E, além de que nos desgasta imenso, acaba por ser um logro, porque na prática o trabalho que fazemos está longe de dar resposta efetiva a tudo o que é preciso.



15. Código da entrevista: TE-Não-TEIP-E15

Entrevista aos Técnicos Especializados

NÃO-TEIP

Género: Masculino

Idade: 38 anos

Há quanto tempo trabalha como técnico: - em geral – 9 anos

- nesta escola/agrupamento – 3 anos

Qual é a sua formação de base?

Psicologia da Saúde e fiz Mestrado em Orientação Vocacional de jovens e adultos e tenho desenvolvido todo o trabalho nesta área.

Qual é a função que desempenha na escola/agrupamento?

Psicólogo

Que tipo de intervenção?

Trabalho com todo o agrupamento que são 7 escolas, não é só a escola secundária, são todas as escolas que vão desde o pré-escolar até ao ensino secundário. A abordagem que faço é sempre uma abordagem numa perspetiva muito integrada, muito baseada também na estratégia de resolução de problemas, porque eu sou só um e a realidade do agrupamento é que são quase 3000 alunos. Portanto é muito nesta estrutura numa abordagem cognitiva-comportamentalista, muito focalizada na tomada de decisão na resolução de problemas. Ando muito nesta base. Há alguns aspetos que depois têm de ser balizados em função da avaliação que é feita, muito fenomenológica, muito de perceber o que é que está a acontecer, quais foram os fatores que desencadearam aquele episódio, que tipo de postura é que todos os intervenientes tiveram e perceber bem isto. Claro que a intervenção acaba por ser muito no campo educacional quando há necessidade temos de articular com outras entidades externas para o encaminhamento de alunos que precisem de uma intervenção mais clínica. Terei que articular com o médico de família que esta ao serviço da comunidade é claro que aqui há duas realidades os que têm algum capital financeiro e conseguem encaminhar os miúdos para o privado e conseguem logo tratar dessa questão outros que vão apenas ao médico de família e aí sim faz-se um relatório com a informação no mínimo a identificar o caso ou dar algumas orientações para que eles sejam vistos pelo psicólogo clínico dos serviços públicos da área de residência ou seja ou o centro de saúde ou a área hospitalar.

Como caracteriza a população de alunos desta escola?

Estamos a falar de um grupo bastante heterogéneo, primeiro porque também tem uma faixa etária muito diversificada, nós temos meninos do 2.º ciclo que entram aqui com 10 anos, portanto para o 5.º ano e depois temos todo o grupo de alunos que vão até ao secundário, 3.º ciclo, cursos profissionais e o ensino regular. Temos uma grande variedade de alunos alguns com algumas problemáticas de âmbito social com alguma pobreza, com muitas carências não só dos próprios alunos mas também das famílias que também não têm ferramentas e não têm competências parentais para conseguirem acompanhar os miúdos, quer quanto às tarefas escolares quer no acompanhamento da própria fase de desenvolvimento em que se encontram. Estamos a falar de pré-adolescentes e adolescentes e esta fase em que se encontram há aqui problemas associados também às fases de desenvolvimentos em que eles estão e associados a essa fase também há os seus perigos e há jovens com comportamentos mais desviantes e acabam por ter alguns comportamentos aditivos e aquelas famílias que conseguem apoiar e são vigilantes conseguem atuar de uma forma mais eficaz. Quando a família não apresenta esta funcionalidade toda o que acontece é que os alunos acabam por exacerbar os comportamentos e acabam por manifestar implicações ao nível dos seus resultados académicos, porque os níveis de aprendizagem baixam, os níveis de afeto também baixam e os resultados escolares nalguns casos também tendem a baixar nesse sentido.

Que mais-valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o tipo de trabalho que desenvolve na escola/agrupamento?

Ao longo deste tempo eu tento sempre no desempenho das minhas funções e no trabalho que desenvolvo ter sempre alguma atuação numa perspetiva de resolução de problemas, mas essa atuação é inevitável tem de existir porque cada dia é um dia cada jovem é um jovem com situações muito concretas e que tem de ser resolvidas mas depois aqui há um lado em termos de trabalho de sucesso educativo que se tem vindo a promover que eventualmente também é lógica do agrupamento. Por exemplo há mecanismos de avaliação em termos de competências escolares que se vão identificando cada vez mais cedo ao nível do pré-escolar e quando este trabalho é feito neste nível estes meninos que à partida apresentem níveis de maturidade mais baixa o que nós fazemos ou pelo menos o que eu faço é referenciar esses alunos para que a escola defina estratégias para acompanhamento dos alunos desde o início do ano letivo e estamos a falar de meninos por exemplo na transição de ciclo do pré-escolar para o primeiro ano e portanto em função da idade mas também se vai avaliando do ponto de vista cognitivo para percebermos quais são as áreas em que eles são mais fortes ou em que áreas é que eles apresentam maiores fragilidades e então aqui sim depois há articulação com diretores de turma com professores titulares por vezes até educadores se temos de trabalhar algumas estratégias ou em Conselho de turma ou em reunião até com os próprios professores e os próprios diretores de turma no sentido de os ajudar a colmatar há muito este trabalho preventivo mas também há de facto e prevalece a estratégia de resolução de problemas. Costumo dizer nos com este universo de alunos é inevitável que assim seja somos os bombeiros de serviço. Isto é uma crítica a quem trabalha na escola. Os dias parece que nunca acabam estamos sempre a resolver problemas, estamos sempre a gerir conflitos a resolver todo o tipo de situações.

A que níveis pensa que são mais evidentes os impactos resultantes do trabalho

desenvolvido?

Eu quero acreditar que o impacto seja o desejável eu acho que nós podemos fazer sempre muito mais e melhor isto porquê? Porque quando nós trabalhamos com diferentes níveis de ensino o impacto acaba por ser muito mais eficaz e conseguimos ter outra perceção. Eu passo a exemplificar o facto de eu estar presente nos diferentes níveis de ensino permite-me também estabelecer uma relação com diversas pessoas, nomeadamente com o jovem e com as crianças que estão em contexto escolar, com os encarregados de educação ou com os representantes legais responsáveis pelas crianças e com os professores ao acompanharmos os alunos ao longo do seu percurso escolar permite-nos também um outro olhar porque conhecemos os alunos conhecemos o seu contexto familiar sabemos com o que podemos contar e sabemos que estratégias usar para chegar mais perto e portanto conseguimos mobilizar um conjunto de atores e aqui sim eu acho que o grande impacto é notório. É claro que quem fica a ganhar com isto são sempre as crianças. É esse o objetivo é que seja o mais gratificante possível para as crianças e que seja o mais agradável a vivência do contexto escolar seja a nível das relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar, seja ao nível das dinâmicas que se estabelecem com os professores, porque por vezes também existem conflitos com professores seja até ao nível das dinâmicas que se estabelecem com os encarregados de educação porque eles muitas vezes são convocados para reuniões e há assuntos que por vezes são debatidos. Há aqui um impacto que a meu ver é muito positivo desde que se acompanhem os alunos ao longo do percurso escolar ao longo dos ciclos e de todos os níveis de ensino mas é claro que isto implica continuidade no trabalho. Eu também tenho uma vantagem que eu tenho a felicidade de estar aqui há 3 anos e consigo ir fazendo isto. Quando nós também estamos numa realidade laboral que é contratos que não chegam a ser de um ano e que ano após ano estamos sujeitos a concursos e corremos o risco de desintegrar os projetos e integrar outros contextos esta realidade perde-se porque quem vem de novo não conhece o contexto e portanto tem de começar tudo de novo. De facto o estar aqui já há 3 anos permite-me ter este tipo de atuação. Claro que isto é sempre em prol das crianças e jovens em contexto escolar promovendo o seu sucesso ajudando a desenvolver estratégias para o estudo ajudando os pais a desenvolver estratégias parentais ao nível do controlo do próprio aluno e muitas vezes não são só competências do âmbito escolar são mesmo competências também relacionadas mais com o contexto familiar com regras, com limites, com controlo dos jovens com a abordagem de algumas temáticas que as famílias não conseguem fazê-lo. Portanto entramos também nesta linha que é ajudar as famílias a desenvolver competências para a educação.

Quais são as maiores dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

Neste momento as minhas maiores dificuldades são de alguma forma ter a certeza que vou ficar para o ano e que isto me permite ter alguma contrapartida ou seja neste sentido eu não posso estar a delinear um projeto para dar continuidade e a definir já um plano de atuação para o próximo ano porque eu não sei se vou ficar eu não sei se para o ano fico sei que de alguma forma o feedback do meu trabalho é positivo mas não tenho garantias. Primeiro não tenho garantia sequer que haja autorização para abertura de concurso em primeiro lugar ou seja que a escola seja autorizada a abrir o concurso só depois de ser publicado em Diário da República só depois de ser

autorizado é que eu posso pensar em candidatar-me aqui e só depois caso seja admitido posso pegar no trabalho que já fiz e dar continuidade e a partir daí planificar alguma coisa. É claro que no relatório final que faço uma das coisas que contemplo no relatório é implementar tutorias, ou seja aspetos que eu acho que devem ser considerados para o próximo ano no sentido de melhorar o serviço, neste caso o Serviço de Psicologia e Orientação que se for eu pegarei nele e integrarei outro tipo de informação mas a verdade é que posso não ser eu pode ser outro técnico e esse técnico pode ter acesso ao relatório e efetivamente dar algum seguimento ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido mas neste momento não posso planear o trabalho para o próximo ano porque efetivamente não tenho a certeza que possa ser contratado novamente.

E as satisfações?

Muitas muitas. Além de todo o trabalho com os professores que acabam por assumir uma postura colaborante e que de alguma forma têm reconhecido o meu trabalho como uma mais valia para o Agrupamento há um lado que para mim é muito gratificante que tem que ver com o feedback que as famílias me dão em termos do trabalho com os miúdos e o poder acompanhar os miúdos na transição de ciclo e por exemplo chego a uma escola e os miúdos recebem-me de abraço e se for no 1.º ciclo então eu vejo-me aflito para chegar ao gabinete porque ao entrar na sala eu tenho sempre meia dúzia pendurados em cima de mim e isso é muito gratificante eu ter esse feedback por parte dos pequenitos.

Que tipo de atividades são implementadas para a promoção do sucesso académico dos alunos e para a sua formação global?

Em que dimensões do desenvolvimento dos alunos mais se focam?

Eu faço sempre todos os anos e uma das coisas que este agrupamento tem feito este trabalho. Este ano não fiz atividades direcionadas para o sucesso académico porque fiz formação parental para pais. Tive 600 pais em formação em horário pós-laboral para trabalhar as estratégias disciplinares a questão da integração em contexto escolar o próprio sucesso académico ao nível das metodologias de estudo planos de acompanhamento e controlo do estudo. Portanto tenho muitos meninos muitos jovens a quem faço esse acompanhamento independentemente em termos dos resultados que vão tendo nos testes em termos dos resultados que vão tendo no final de cada período o plano de estudo que foi definido e que vai sendo ajustado em função quer dos resultados de final de período que muitas vezes em termos dos resultados que vão tendo na fase intermédia de avaliação. Por exemplo se eu tiver um jovem que tenha um plano de estudo que está definido e que tenha uma negativa numa determinada disciplina e está em risco eu vou-lhe adequar o plano de estudo de forma a que de alguma maneira no seu horário de estudo que tem definido semanal porque eles têm um caderno de trabalho só para mim para eu controlar se eles fazem o estudo ou não porque uma das coisas que eu lhes digo é que eu quero que vocês leiam mas eu não tenho garantias que o fazem. Vocês podem dizer que fazem fichas na internet ou que estão inscritos numa série de coisas para trabalhar mas eu não tenho provas disso portanto para mim têm de ter um caderno de estudo em que o plano vai sendo ajustado

de forma a fasear o trabalho. O plano e o caderno são estruturados e acompanhados por mim em articulação com os diretores de turma ou com os professores titulares. A minha intervenção ao nível do sucesso académico é feita neste sentido ou a avaliação é feita por mim ou o aluno já vem referenciado porque qualquer aluno que ao SPO. Todos eles têm a liberdade de me procurar. Quando eu os conheço dos níveis anteriores eles vêm ter comigo se for um aluno novo geralmente o professor titular ou o diretor de turma preenche um documento que eu criei para referenciação do aluno para o SPO onde vai identificar todas as problemáticas e as estratégias que já foram sendo desenvolvidas com o aluno e uma ficha de autorização do encarregado de educação para estar com o aluno porque não recebo aluno nenhum sem a autorização dos encarregados de educação e depois o contacto é sempre feito via professor titular ou diretor de turma para agilizar essa primeira reunião com o encarregado de educação porque o aluno vem mas não vai dizer nem metade e então há que perceber o contexto todo este lado que não chega se os pais não estiverem presentes e a partir daqui desenvolve-se um plano de intervenção para cada aluno onde pode estar incluído o plano de estudos caso seja necessário ou não porque há alunos que têm ótimos resultados e que o estudo nesses alunos não é problema.

Quer relatar algum caso que o tenha marcado no trabalho com estes alunos?

Tenho imensas situações.

Pode relatar casos de alunos com percursos atípicos e sucessos inesperados?

Vou falar num caso de um menino de uma família completamente disfuncional com problemas de dentição graves porque os dentes de cima nem saíram e por isso tinha uma barreira ao nível da comunicação e portento era à partida um menino que iria apresentar muitas dificuldades porque em termos de estimulação ao mãe não estava a conseguir acompanhar o que veio a complicar um bocadinho mais a vida do aluno e o que acontece é que achei que deveria fazer algum tipo de avaliação e eu fui-o conhecendo ao longo destes 3 anos. No primeiro ano apliquei-lhe algumas escalas no sentido de perceber a que nível estava o autoconceito e a maturidade para a aprendizagem e os resultados deram todos valores muito baixos e optei por fazer um relatório não referenciando as lacunas do aluno mas referenciando essencialmente aquilo que o professor deveria trabalhar para que não ficasse esse registo em termos de inteligência porque quer se queira quer não também temos de lutar contra isto o aluno que tenha uma etiqueta, passo a expressão, acaba por de alguma maneira não diria se marginalizar mas andar lá por perto portanto a atenção que se lhe dedica nunca é a mesma como se soubermos que ele tem potencial e então foi feito um trabalho no sentido preventivo com este aluno. Ao fim de 2 anos apliquei-lhe a WISC III: Escala de Inteligência e os valores não eram muito favoráveis mas mesmo assim fui desconstruindo isto e fui sempre trabalhando claro que preparei a professora para que este alunos fosse acompanhado e tivesse uma atenção especial e este aluno fez um percurso de progresso e agora tem sucesso e é um aluno que à partida não corre o risco de não vir a vincar o insucesso e só por esta estratégia este aluno fez toda a diferença.

Os alunos saem no 6.º ou no 9.º ano de uma escola TEIP para uma escola não-

TEIP. É feito algum acompanhamento na transição ou nos percursos destes alunos depois de saírem do TEIP?

Além da minha opinião pessoal eu acho que as coisas misturam-se um bocadinho ... porque eu não posso distanciar a minha opinião pessoal e como profissional. O que eu tenho sentido quando recebo alunos que vêm das escolas TEIP é que eles chegam aqui e de alguma forma sentem algo muito difícil...eles têm muitas dificuldades em acompanhar esta estrutura de ensino que de integrar seja em termos de hábitos de estudo seja em termos de ter a noção de ter a preparação de testes e os momentos de avaliação portanto não há consciência de que é preciso trabalhar com antecedência para garantir resultados. Fico com a sensação de que os resultados para eles é uma coisa já adquirida, portanto há um sucesso à partida garantido e quando chegam aqui é um desastre há um confronto com os resultados que são menos positivos porque muitas vezes eles não trazem estas ferramentas incutidas, portanto é muito fácil a transição...sim porque é muito fácil essa transição os níveis aqui acabam por ser mais exigentes neste contexto. Sinto que é muito fácil a transição e que chegam aqui e há uma certa derrapagem. E por isso temos que fazer intervenção com estes alunos. Nesta escola o que tem sido feito é que nós temos o Projeto EPIS a trabalhar connosco e eles trabalham essas medidas nos alunos que vêm do TEIP ao nível do 2.º ciclo. Eu não tenho intervenção nesse domínio. A minha intervenção é mais ao nível dos alunos do 3.º ciclo que vêm dos TEIP, mas é muito mais difícil incutir-lhes estes hábitos nestes alunos que já têm 13, 14, 15 anos e mais. É mais difícil é incutir-lhes as regras que eles não trazem, para eles isso não é estruturante, porque antes não o foi. Muitas vezes aqui os testes são levados a sério e eles acabam por verbalizar que vêm de um contexto em que faziam fichas não havia um controlo tão grande e portanto acaba por haver uma grande décalage entre os dois contextos.

Que impacto pensa que poderá ter esta mudança nos alunos?

O impacto nestes jovens a transição do TEIP para Não-TEIP é muito negativa ...é negativa no primeiro mês porque depois conseguimos regular a situação. A descontinuidade desse projeto é muito negativa. Jovens que estejam num percurso TEIP, numa escola onde têm outro tipo de metodologias e outro tipo de objetivos e de linhas orientadoras que levam a que a escola tenha de ter outro tipo de atuação faz com que esta descontinuidade tenha um impacto negativo.

Como explica que existam 2 escolas tão próximas, que recebem alunos do mesmo meio e que uma seja TEIP e a outra não?

Penso que é por opção da direção. E na minha opinião acho bem que assim seja.

Pode especificar alguns aspetos percebidos nas formas de estar dos alunos do 3.º ciclo, em dimensões como a Socialização escolar e familiar, o clima de escola, a cidadania, ou outras que considere importantes?

Nós em termos de atividades a escola desenvolve várias atividades em que procura que as famílias venham à escola e eu enquanto técnico do SPO não concebo a escola desintegrada da família ou vice versa eu tenho de fazer com que a escola chegue às

famílias para conseguir mobilizar algumas competências e para conseguir fazer algum trabalho. É claro que ao chamar os pais à escola ao fazê-los participar em ações de sensibilização sobre uma temática que esteja a trabalhar estou a dotar estes pais de competências de cidadania tanto para eles como para os seus filhos. Quando por exemplo tenho uma situação de bullying eu tenho de reunir com famílias, ou tenha uma turma eu está a causar problemas eu tenho de reunir todos os pais e alunos e isto acontece a vários níveis e ao abordar a temática e ao trabalhar isto em prol dos alunos para que mantenham relações saudáveis e uma socialização mais positiva em termos de escola, privilegiando sempre o lado mais positivo, estou a trabalhar a cidadania mais que não seja o respeito pelo outro a diferença e levá-los a aprender a ser pessoas e neste caso a família também tem de ter o trabalho e contribuir para isso. O aluno pode não estar a ter a atitude mais correta tanto mais que tem de ter a família no sentido de lhes dizer que aquela não é a melhor atuação e digo-lhes vocês como pais não querem que o vosso filho venha a ter no futuro este tipo de comportamentos e ao fazermos isto estamos a trabalhar questões de cidadania que poderão contribuir para melhorar o clima de escola.

Eu considero o clima desta escola muito positivo e também competitivo. O que é que eu quero dizer com isto? Vamos falar no grupo de alunos que é a população com quem eu mais trabalho e aqui há diferenças notórias entre os níveis de ensino e o ensino secundário é onde esta competitividade mais se manifesta onde é mais evidente. Os próprios alunos gostam de obter bons resultados. Claro que não estamos a falar da grande massa mas existe este conceito de que quem vai para o secundário é para ir para um curso superior para uma universidade e há um bocadinho esta lógica. Depois em termos do 3.º ciclo já não sinto tanto isto, também é uma fase da adolescência um bocadinho diferente. As relações entre pares acabam por ser um bocadinho mais fortes e muito mais valorizadas do que propriamente o estudo. Mas considero que há um ambiente muito saudável nesta escola. Os alunos do 3.º ciclo acabam por valorizar outras questões, acabam por dar mais valor ao nível das relações humanas, ao relacionamento entre pares às questões das amizades e isto tem um peso muito forte ao nível do clima de escola. O facto é que quando transitam para o ensino secundário e esta transição significa também cortar laços e aí sim eles percebem que há uma grande mudança e noto que a partir daí eles se tornam mais competitivos. Acabam por ser muito mais vocacionados para os objetivos que querem atingir do que para as relações interpessoais e já se começa a notar esta diferença. Os alunos do 12.º ano estão já num mundo à parte porque estão já num outro nível já com 17 ou 18 anos e os do 3.º ciclo estamos a falar numa faixa etária entre os 13 e os 15 anos ainda se vão valorizando muito a nível das relações interpessoais e este fator é muito importante ao nível do ambiente escolar. O contexto é um contexto amigável, tem conflitos como em todas as escolas não vou dizer que somos o supra-sumo e que isto é céu, não não é...tem problemas ...tem jovens que criam conflitos ...tem as problemáticas que têm as outras escolas. O facto de estarmos atentos a isto e o ambiente que se tenta cultivar não so por parte da direção, mas que vai desde os funcionários à direção, ao mínimo sinal de mal estar óbvio toda a gente se mobiliza para tentar resolver o problema ...toda a gente tem esta disponibilidade para estar atento ao contexto e perceber o que se passa para atuar de imediato. Todas as atuações são eficazes? Se calhar não...mas de alguma forma conseguimos fazer aquilo que à partida garanta o bem estar de todos...é evidente que há situações que nos fogem ao controlo, mas no geral está-se

muito bem nesta escola.

Quer expressar livremente alguns aspetos que não foram referidos nesta entrevista?

Acho que é importante perceber as dificuldades que um Psicólogo sente no contexto escolar e eu acho que esta mensagem era importante fazê-la chegar...esta situação contratual que eu já referi que é precária eu acho que tem de se pensar nisto numa logica de continuidade para que o sucesso seja mais efetivo. Muitas vezes o facto de nós entrarmos em outubro ou até na segunda quinzena de setembro faz toda a diferença porque há trabalho que se podia fazer logo no início do ano letivo e naos não estamos. Eu por exemplo tenho intervenção com alguns alunos e não vou estar colocado no primeiro dia de aulas. Mas eu venho cá porque tenho o caso de um aluno com mutismo seletivo em que eu devia ir apresenta-lo aos professores no primeiro dia de aulas e eu venho porque é um compromisso meu com aquele aluno, mas a verdade é que há outras situações que julgo que seria muito benéfico para os alunos. Depois há esta ideia de que colocar 2 psicólogos na mesma escola que eu julgo que é uma ilusão porque os contratos que vêm não são contratos todos de tempo inteiro. Estamos a falar de um profissional que está com meio horário, é um lugar sim senhor mas é de meio psicólogo. Eu estou com horário completo mas há outra colega aqui que está com meio horário e há escolas que têm só meio horário esta escola até acaba por ter sorte porque tem um horário e meio, tem um psicólogo e meio como nós costumamos dizer. É impensável fazer muito mais do que orientação vocacional é o que se consegue fazer.

Também acho importante passar a mensagem de que os SPO nós somos poucos para a quantidade de alunos que um agrupamento tem depois não temos ferramentas de avaliação que sejam devidamente credenciadas o que significa que os serviços de psicologia existem mas não estão equipados com os instrumentos de avaliação necessários para podermos trabalhar. Temos de arranjar formas alternativas para podermos fazer esse trabalho. Se quisermos ter algum tipo de equipamento para intervenção ou estimulação temos de ser nós a investir neste campo. Estou a falar de um planeamento de miúdos que estejam ao nível do 1.º ciclo e pré-escolar porque esta ação preventiva ajuda-nos a que de alguma forma estes défices que são iniciais se forem detetados atempadamente podem ser intervencionados de uma forma mais estruturante e assim serem colmatados. Se não o fizermos o seu percurso pode logo à partida ficar comprometido e a partir daí acontece o insucesso porque não foi tido em atenção.

É claro que a questão do SPO traz outras dinâmicas no contexto deste agrupamento em termos de gestão de horário em termos de gestão de tarefas e em termos de planeamento tem de ser tudo muito bem cuidado para que não falhe nada. E isto só para um Psicólogo é muito complicado. Mas acho que é importante fazer-se uma reflexão sobre estas dificuldades e da falta de recursos para conseguirmos trabalhar de uma forma mais eficaz. Nós não fazemos milagres. O SPO é bom que existe mas precisamos de recursos ajustados aos diferentes níveis de ensino e de toda a dinâmica...por exemplo quero uma escala para avaliar a ansiedade ou a depressão e não tenho e por isso encaminhamos os alunos para psicologia clínica. Quando

percebemos que um aluno tem alguns comportamentos de tristeza e ansiedade e evidente que fazemos a intervenção nesse sentido e ajudamos e acompanhamos a sua evolução e se evoluir no sentido negativo encaminhamos o aluno. O problema é que este encaminhamento é muito importante mas nem sempre conseguimos fazê-lo atempadamente porque há dificuldades de articulação e há outros técnicos em jogo. Depois há aqui uma questão que eu acho que quem está em estruturas superiores devia criar uma estrutura de encaminhamento para estes casos, ou seja nós corremos o risco de encaminhar jovens com um relatório de referência e o aluno estar à espera meses e meses para que o centro de saúde ou a consulta de pedopsiquiatria ou psiquiatria funcione. Muitas vezes acontece-nos isto que é como não conseguimos fazer um encaminhamento mais direto para garantir que haja intervenção atempada há aqui um hiato temporal que é muito grande e temos miúdos que acabam por desenvolver outros tipos de problemas graves porque não há intervenção atempada. Esta ligação à comunidade existe efetivamente mas de alguma maneira eu não tenho forma de estar ligado a um mecanismo interno que me permita acionar um serviço hospitalar de psicologia clínica ou pedopsiquiatria atempadamente para resolver o problema do aluno. E cito é uma grande lacuna que eu acho que deve ser pensada.



ANEXO IV – GRELHAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Tabela XLIV - Unidades de registo da dimensão Território: Perfil do território onde se localiza a escola

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Caraterização sociocultural e económica	<p>OG-Não-TEIP-E2 um dos meios economicamente mais deprimidos da Europa só comparável com uma ilha dos Açores segundo estudos realizados</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 meio desfavorecido, com pouca cultura e muito marcado por situações precárias de desemprego, alcoolismo, droga...etc. .</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 o meio aqui não é muito favorecedor de cultura. Para além de ser um meio social de baixa escolaridade e de baixa cultura</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 a formação profissional insuficiente da população em idade de trabalho, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude.</p>	<p>PM-TEIP-E8 um meio social desfavorecido, este é um meio muito caraterizado pelo desemprego, droga, alcoolismo... enfim o meio é feito por pessoas por isso há muitas famílias desestruturadas a todos os níveis</p> <p>TE-TEIP-E11 problemas sociais, problemas económicos, predominantemente rural cujas indústrias têm vindo a decrescer a nível de emprego</p> <p>TE-TEIP-E12 meio socio geograficamente rural</p>

Tabela XLV - Unidades de registo da dimensão Perfil das famílias: Caraterísticas

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Socioculturais e económicas	<p>PP-Não-TEIP-E5 Temos alunos de famílias escolarizadas e outros que não o são</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 o problema é quando as famílias são um problema maior do que o próprio aluno. Mas é evidente que não se pode generalizar ...</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 os níveis de escolaridade baixo dos seus progenitores e restantes familiares, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 Temos uma grande variedade de alunos alguns com algumas problemáticas de âmbito social com alguma pobreza, com muitas carências não só dos próprios alunos mas também das famílias que também não têm ferramentas e não têm competências parentais para conseguirem acompanhar os miúdos, quer quanto às tarefas escolares quer no acompanhamento da própria fase de desenvolvimento em que se encontram.</p>	<p>OG-TEIP-E1 Muitas famílias desestruturadas a todos os níveis ... Embora predominem os alunos cujas famílias têm problemas muito peculiares, uns têm doenças de adição, outros são famílias de acolhimento mas que não têm condições nem para criar os seus próprios filhos, é evidente que a marca que deixam nos filhos não lhes permite ter sucesso escolar, para além de viverem em estado de pobreza económica. Uma grande parte das famílias vive de rendimentos mínimos de inserção, situações de desemprego de pai e de mãe... Imensos casos de negligência no tratamento dos filhos. Não há controlo familiar nem nos estudos, nem no comportamento nem na higiene, nem na alimentação. Temos imensos alunos que chegam à escola com fome e a única refeição que tomam é na escola a que lhes é cedida pela escola. Também apresentam graves fragilidades ao nível social</p> <p>PP-TEIP-E3 Alguns alunos que estavam referenciados com problemas de aprendizagem e não o eram. Apenas porque os encarregados de educação assim o queriam por acharem que a transição estava mais garantida. Tive um aluno que estava referenciado como aluno com necessidades educativas especiais e não tinha problemas de maior. Revelou-se um aluno como qualquer outro e, em alguns aspetos, até superou os colegas. Mas assim os pais conseguem também receber subsídios.</p> <p>PP-TEIP-E4 num contexto de uma escola TEIP temos alunos que maioritariamente vem de famílias desestruturadas a maior parte dos familiares e encarregados de educação são desempregados e a maioria de um nível de cultura geral baixo. O acompanhamento dos pais é baixo apenas meia dúzia de alunos que são filhos de professores ou pais com empregos de quadro superior e que são mais atentos.</p> <p>PM-TEIP-E7 Famílias económica e socioculturalmente desfavorecidas um grande núcleo de alunos</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>de etnia cigana com um forte foco com tudo o que a cultura própria deles implica, como por exemplo não começarem as aulas na mesma altura em que os outros alunos o que dá um transtorno enorme por causa das faltas, contudo na escola e quase proibido falar sobre esse assunto. Eles querem tratamento igual, mas têm tratamento diferente, em vantagem para eles.</p> <p>PM-TEIP-E8 sem expectativas para eles próprios e para os seus filhos. Muitos deles são filhos de pais desempregados que vivem de rendimentos de inserção, alcoolismo, drogas. Mas há alguns pais que fizeram a escolaridade em percursos de educação de adultos e nesses já se nota que dão alguma valorização à escola, embora saibamos que eles foram para esses cursos porque tinham recompensa monetária, mas mesmo assim mudaram de alguma forma as suas mentalidades em relação a escola. Também temos alunos que foram abandonados e estão ao cuidado de outros familiares e de famílias de acolhimento, temos alunos de etnia cigana, de instituições também temos 2 ou 3...enfim há de tudo. Para além do meio não ser estruturador das referências que eles devem ter as famílias também não o são. Há muito abandono escolar, absentismo e indisciplina. Temos alunos com situações muito problemáticas e quando chamamos os pais à escola percebemos porque é que eles são assim. As famílias não respeitam a escola nem os seus profissionais por isso não podemos esperar que eles o façam. Como somos a única escola com 2.º ciclo aqui na zona também temos muitos alunos com boas condições de vida mas que logo que podem saem desta escola. Esses são de famílias que têm expectativas de futuro para os filhos. Mas temos de trabalhar com todos.</p> <p>TE-TEIP-E13 Grande parte das famílias apresenta baixas qualificações, baixas expectativas em relação à escola, desemprego ou empregos precários, com baixos rendimentos.</p>

Tabela XLVI - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Sentido que se dá à escola

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Clima de escola	<p>PP-Não-TEIP-E6 Mas esta escola tem um bom clima e eles vão-se habituando a mantê-lo. É muito boa esta escola a esse nível. A cidadania é fortemente trabalhada nesta escola aliás há projetos nesse sentido e eles participam e aprendem muito com isso. Aprendem a participar a respeitar os outros cada um a sua maneira mas no global respeitam também o ambiente e participam em projetos de solidariedade.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 A forma de estar dos alunos no que diz respeito ao clima de escola está, sem dúvida, interligada com os estilos educativos dos seus professores, onde se percebe que o estilo de autoridade apoiante e diretiva lhes proporciona mais competências para se integrarem e não se sentirem excluídos na sua própria escola. Considero que existe da mesma forma essa correlação entre o estilo dos professores e a cidadania.</p>	<p>OG-TEIP-E1 Penso que estas questões não terão muito a ver com TEIP, mas sim depende da escola, tem a ver com as dinâmicas das escolas. Já trabalhei em várias escolas e numas as dinâmicas não permitiam situações que provocassem mau clima de escola o que fazia com que as questões de socialização fossem positivas e as práticas de cidadania por sua vez também o eram...noutras escolas as práticas eram outras e os alunos não se sentiam punidos pelos disparates que faziam quer no recreio, quer na sala de aula e é evidente que se houver permissividade o clima de escola torna-se muito pesado. Para além disso se há permissividade na família e permissividade na escola ...na sociedade eles não vão saber comportar-se.</p> <p>PP-TEIP-E4 Situações de conflito vivi muitas porque já estive também em outras escolas Teip até mais acentuadas do que esta. Apesar desta escola ter também problemas de indisciplina nunca chegou ao patamar de outras escolas.</p> <p>PM-TEIP-E7 Na minha opinião não há diferentes formas de estar por causa da escola ser ou não ser TEIP. O que há é grandes diferenças na forma de estar tanto dos professores como dos alunos de escola para escola que têm a ver com a cultura de escola.</p> <p>PM-TEIP-E8 Por isso esta a ver que tipo de socialização e que é feita ...familiar é para esquecer e escolar é do pior e claro são os que causam mais problemas e que o provocam o pior clima de escola.</p> <p>TE-TEIP-E11 Todas essas questões são variáveis (de escola para escola)</p>
Estabilidade docente	<p>PP-Não-TEIP-E6 Nunca tive...sabe que também esta coisa de andar todos os anos a mudar de escola não me permite assistir a percursos dos alunos a longo prazo.</p>	
Diferenças sentidas	<p>OG-Não-TEIP-E2 As escolas que integraram a rede TEIP são escolas que têm outro tipo de apoios</p>	<p>OG-TEIP-E1 Já trabalhei em ambas e conheço diferentes realidades.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>e que aprenderam de forma mais ou menos obrigada mais cedo a lidar com contratualizações e objetivos</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Penso que nas escolas TEIP há mais facilitismo para os alunos e muito mais trabalho para os professores. Tenho colegas que trabalham em escolas TEIP e que vivem em permanente stress e cansaço porque têm um trabalho burocrático que lhes rouba tempo para tudo o resto, nomeadamente para a sua vida social e familiar. Há colegas que depois de trabalhar nas escolas TEIP ficam colocadas nesta escola e até se acham perdidas por não terem de fazer tanta papelada e sentem-se aqui muito mais dedicadas aos alunos porque o seu tempo é apenas para pensar no trabalho direto com eles. chegam-nos aqui alunos de nível 4 e 5 que baixam imediatamente para o nível 3 e são muitas vezes alunos que chegam a precisar de apoio. Às vezes ficamos estupefactos como é que determinado aluno chega com notas tão altas quando não têm competências académicas para terem essas notas. Muitas vezes eles a meio do ano pedem transferência para a outra escola (TEIP) para poderem ter melhores notas. Já tivemos alguns casos.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Eu já trabalhei numa escola TEIP e para ser sincera logo que pude concorrer pus em primeiro lugar as escolas não TEIP mesmo que fossem mais longe de casa. Mas não sou só eu...a maioria dos meus colegas fogem das escolas TEIP... e todos se queixam do mesmo... Quer dizer eu tanto sou professora num lado como no outro mas na escola TEIP onde estive e é só dessa que posso falar tinha uma sobrecarga de trabalho burocrático que me deixava tão exausta que às vezes os alunos acabavam por não ter tanto a minha atenção porque a minha cabeça já não dava para tanto. Muitas reuniões muitos relatórios muita pressão muita exigência que não correspondia à</p>	<p>Conheço outras realidades TEIP em que as pessoas não são tão pressionadas, têm outra forma de se organizar ...penso que este aspeto tem muito a ver com as lideranças. Os maus alunos ficam no TEIP e os outros vão para a outra escola. Esta é a mais pura realidade. A questão do TEIP prende-se com o excesso de trabalho. Aquilo que eu acho é que todas as escolas deviam ser como as TEIP</p> <p>PP-TEIP-E3 Nas escolas TEIP, além da quase transição obrigatória dos alunos, há o fator de exagerada burocracia que engole os professores e o elevado número de relatórios (alguns inúteis) que nos mandam preencher. Imensas tabelas com percentagens e outros números que nos dizem servir para prestar contas. Dá-se mais valor ao “folclore” do que à aprendizagem. Nas escolas Não-TEIP, embora haja alguma pressão rumo ao sucesso, esta é muito menor e a burocracia exagerada que referi, não existe.</p> <p>PP-TEIP-E4 Hoje em dia não vejo grande diferença apenas diferença financeira ...são só nos recursos e apoios ---- já estive em escolas TEIP e não vejo grande diferença. Acho que as escolas Não-TEIP ficam a perder nós somos professores iguais no TEIP e fora do TEIP. Eu dou as aulas exatamente da mesma forma e envolvo-me exatamente da mesma forma nas atividades não sinto diferença entre TEIP e Não-TEIP nas práticas pedagógicas. Haverá uma maior articulação que nos é imposta para que haja registos escritos nas escolas TEIP que talvez não se sinta tanta pressão nas escolas Não-TEIP, mas que também se faz. Eu suponho que seja porque as escolas TEIP tem maior rigor, mais inspeções, mais documentação a apresentar para justificar as metas atingidas ou não atingidas e depois têm de prestar contas ... Não sei mas eu sou um bocado descrente nisso ... a diferença TEIP ou Não-TEIP a não ser a financeira e a pressão que dão nos professores para que os relatórios vão de encontro ao que é esperado. Há escolas que não são TEIP e que funcionam bem melhor do que as TEIP, sem ser preciso mostrar o trabalho mas o que é certo é que os resultados são bem melhores e é aí que se vê o trabalho dos professores.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>realidade ...ou seja tinha de dar notas para mostrar resultados e depois faziam-se tantas atividades do plano anual de atividades só para cumprir metas. Muitas dessas atividades eu até acho que eram desfasadas das necessidades dos alunos...mas lá tínhamos de as fazer...organizar.... realizar e depois avaliar com resultados que às vezes não correspondiam ao que se tinha passado...se calhar para os alunos não traziam benefícios ... percebe? Eu prefiro esta escola para ser sincera. Há mais respeito pelos professores. Na TEIP os alunos não nos respeitavam tanto porque eles próprios diziam que passavam na mesma mesmo que não estudassem e isso deixava-me um bocado impotente e até acabava por perder o poder sobre eles. Acho que na TEIP se trabalha muito para metas...deve ser a palavra mais dita nas reuniões...há muita pressão da direção para se atingir metas e depois inflaciona-se para não haver desvios do que está nos contratos. São projetos muito ambiciosos e que depois não resultam pela dispersão que provocam... Aqui fazem-se poucas reuniões mas quando se fazem valem a pena. Para além disso aqui privilegia-se a utilização das tecnologias para se dar conta do que se faz e para contactos entre professores o que facilita muito o trabalho e não é preciso estar sempre a reunir por tudo e por nada e resolvem-se muito melhor as situações. O mundo caminha para isso...para a comunicação em rede (risos).</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 A primeira diferença é o facto da escola TEIP ter mais autonomia que em escolas que não são TEIP. Também há a possibilidade de se criar todo o tipo de projetos, pois há sempre recursos e, nem sempre são de boa qualidade ou pensados para os alunos. Depois, não posso deixar de referir que os resultados positivos nas escolas TEIP têm de aparecer, custe o que custar, o que leva por vezes a uma visão deturpada do trabalho desenvolvido por essas escolas. No caso das Não-TEIP, tem de haver uma melhor gestão dos recursos para se poder pôr em prática projetos que vão de encontro de uma melhoria e de um sucesso que se pretende, o que se entende que são projetos mais bem</p>	<p>PM-TEIP-E7 A escola TEIP têm muito mais autonomia na contratação de professores, em muitas das decisões nos projetos a implementar, nos planos de melhoria, mais recursos humanos e financeiros, mas também, por outro lado tem muito mais contas a prestar ao Ministério. Mas em relação ao que tenho vindo a referir eu já estive noutra escola TEIP onde não se passava nada disto. Portanto não tem a ver com ser ou não ser TEIP mas sim com o estilo de liderança que se pratica.</p> <p>PM-TEIP-E8 As TEIP são TEIP e toda a gente sabe o que lhe está associado... a diferença não é nenhuma em termos estruturais...são escolas... os TEIP têm mais recursos mais problemas mais trabalho e menos resultados...é estranho não acha? Têm tudo mais e o que deviam ter mais têm menos que são os resultados dos alunos...eu pelo menos vejo assim deve ser por ser de matemática ...não sei...eu não vejo vantagem nenhuma pelo contrário.</p> <p>TE-TEIP-E11 Algumas escolas parecem empurrar determinados alunos para fora ...mas não sei se é por as escolas TEIP terem equipas técnicas a trabalhar consigo se não são vistas pelas próprias instituições de reinserção social por exemplo...às vezes temos alunos que poderiam ter sido abraçados... posso dar o exemplo de um aluno que saiu do nosso agrupamento para frequentar uma escola profissional, foi com relatórios e com recomendações para trabalhar com o aluno fizemos contactos tivemos a preocupação de contactar a própria escola profissional para dar recomendações para trabalhar com o aluno...eu estou a tocar nas escolas profissionais porque há outras Não-TEIP, mas este é um exemplo ... esse determinado aluno não se aguentou 3 meses na escola profissional por não ter este apoio de retaguarda da equipa técnica. Sabemos que somos das escolas com maior número de recursos TEIP e sentimos muitas vezes que não damos conta de tantas solicitações ...para tantos problemas...para resolver tantas problemáticas. Isto para dizer que... tudo bem... existem escolas Não TEIP que têm psicólogos e que têm trabalho feito mas como lhe disse se nós temos uma equipa comparando com outras escolas TEIP, até. Somos uma equipa mais numerosa e sentimos que não conseguimos</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>pensados e mais reais. Os resultados obtidos são mais reais, pois vão de encontro a factos concretos quando estes são o que realmente acontece e não aquilo que gostaríamos que acontecesse.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>Acima de tudo, a diferença abismal é a quantidade de recursos humanos. A existência de equipas multidisciplinares, com psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, permite um trabalho muito mais abrangente e, certamente, mais eficaz e mais eficiente, ou seja, melhor, mais rapidamente.</p>	<p>por vezes chegar a todas as situações...eu imagino uma escola com poucos recursos claro que se consegue alguma coisa mas não se vai chegar a tudo...a todas as situações. Quiça também eu ponho isto porque a nossa escola, nós estamos muito eu não vou dizer sobrecarregados, mas nós temos muitas atividades, nós técnicos para as quais temos que dar resposta...por exemplo só o nosso gabinete nós temos 5 ações TEIP e temos que as avaliar e isto...eu sei que há escolas TEIP que têm em todo o agrupamento 5 ou 6 ações, portanto nós sentimos que temos muitas atividades que nos ocupam bastante ... e depois temos muitos casos a que temos que dar resposta e que depende dessa resposta o acompanhamento ou continuidade e perde-se muito...há muita burocracia que nos ocupa tempo que necessitamos para estar com os alunos e famílias...enquanto que os técnicos das escolas Não-TEIP não têm nada desses relatórios e rentabilizam muito mais o tempo para resolver os problemas dos alunos...</p> <p>TE-TEIP-E12</p> <p>Tudo. Organização...recursos privilegiados nos TEIP que visam levar a cabo uma série de dinâmicas que, provavelmente, não só por questões económicas, mas também por questões humanas, nomeadamente, ao nível de horas que são dadas aos professores e a técnicos que nas outras escolas não pode ser feito. Temos um nível de organização articulação e monitorização que para mim são a base do sucesso que segundo eu sei não existe em muitas escolas. Não que as escolas sejam piores do que esta, não é isso que quero dizer.</p> <p>TE-TEIP-E13</p> <p>No tipo de respostas que são dadas atendendo à características individuais de cada aluno, nomeadamente com o recurso a técnicos especializados que, a maioria das Escolas Não-TEIP não têm.</p>

Tabela XLVII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto nos profissionais

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Pontos fortes	<p>OG-Não-TEIP-E2 Tudo aquilo que conseguimos fazer com os alunos que de outra forma eles não teriam acesso. Por exemplo levar um aluno a fazer 18 anos na Polónia com os projetos que conseguimos fazer de outra forma ele nunca iria. Estar sentado ao lado de um aluno que quando o avião levanta começa a gritar oh my God oh my God o que está a acontecer? ... Portanto a mais valia que a escola consegue ser para esses alunos é a minha maior satisfação.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 O sucesso que decorre da tutoria por pares que tem feito alguns milagres com os alunos mais fracos. As satisfações são muitas principalmente quando os alunos correspondem ao que se espera deles...serem alunos bons ou razoáveis.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 As satisfações prendem-se sempre a meu ver com o sucesso dos alunos e claro cada vez que um aluno eleva os seus resultados para mim é uma grande satisfação e procuro fazer com que o aluno o sinta ou seja mostro-lhe que fiquei feliz...e claro eles também se sentem felizes quando brilham. Quando acontece o contrário eles baixam eu não lhes defraudo as expectativas e tento fazê-los perceber que eles são capazes e se se esforçarem vão conseguir e muitas vezes conseguem. Toda a vida houve muito bons, bons, médios e fracos mas nos professores tentamos sempre que os mais fracos desenvolvam... e claro também sabemos que muitos são bons porque os pais têm possibilidades de pagar centros de explicações e os que não têm até podem ser mais inteligentes mas não são tão acompanhados. E isso acontece muitas vezes há miúdos muito inteligentes mas que nunca foram valorizados nem estimulados e ninguém se importou com eles.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Nesta escola não sinto dificuldades em trabalhar. Trabalha-se bem. Há muito respeito por todos ... desde os alunos aos funcionários...é muito bom e cria</p>	<p>OG-TEIP-E1 com esta experiência aprendi muito. ter que avaliar tudo o que se faz porque esses momentos de reunião dos atores educativos proporcionam muitas aprendizagens e obrigam a refletir sobre as questões do sucesso a todos os níveis. As satisfações para além do enriquecimento ao nível da experiência pessoal e profissional passam pela forma que vemos alguns dos alunos e famílias a evoluírem...é certo que não são muitos, mas já é alguma coisa. Os mediadores que fazem um trabalho muito profícuo nesse sentido (comunicação escola-família)</p> <p>PP-TEIP-E3 Apesar disso, o melhor da escola ainda são os alunos e alguns colegas...poucos</p> <p>Ver alunos que nos passaram pelas mãos a singrarem na vida com sucesso, a serem bons cidadãos e boas pessoas. Saber que contribuímos para que ele ou ela se tornassem pessoas de bem. Ainda o facto de nos cruzarmos com colegas de quem nos tornamos amigos para a vida. É gratificante.</p> <p>PP-TEIP-E4 A atividade que criei com os meus alunos aqui. Tenho um grupo de jovens meninas do 9.º ano que efetivamente ...espero eu...irei acompanhar ao longo da minha vida e das delas também. Elas vão passar para o 10.º ano, meninas com um nível social muito baixo, mas com alguma dificuldade mas geriram, por exemplo, algumas atividades culturais no Porto e elas foram por iniciativa própria ter comigo à estação ao Porto e fizemos a visita à Cidade e a cultura geral a partir daí criou-se uma amizade, embora na sala de aula sejam alunas como as outras, mas fora da sala de aula são meninas que me tocaram pela sua simplicidade e humildade, mas ao mesmo tempo vontade de aprender ... eu acho que isso é importante.</p> <p>PM-TEIP-E7 De resto gosto imenso de trabalhar com os meus alunos independentemente das dificuldades que eles apresentam. Gosto do que faço e faço-o com muito</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>um bom ambiente que nem custa vir para a escola...Claro que a nossa profissão é desgastante mas está-se bem.</p> <p>A Direção da escola é excelente. Sentimo-nos apoiados e se manifestamos alguma frustração o diretor procura resolver com muita humanidade e é uma pessoa muito empática e um defensor dos professores. Ele respeita e o exemplo dele tem de ser seguido por todos.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9</p> <p>O fazer a diferença com os alunos, conseguindo que os mesmos trabalhem na sala de aula, revelem empenho nas atividades propostas, revelem alguma curiosidade pela disciplina, cumpram com as regras estipuladas, confiem em mim para os ajudar na resolução dos seus inúmeros problemas...</p> <p>TE-Não-TEIP-E14- A minha grande satisfação pessoal surge quando são os próprios alunos a pedir consulta, porque já me conhecem e sabem que podem confiar. E quando vão verbalizando isso mesmo, que o SPO é um “sítio bom” na escola, onde podem falar à vontade, são aceites, ninguém os julga. É muito bom sentir que posso ser “porto seguro” para miúdos que muitas vezes têm vidas tramadas, vidas com as quais muitos adultos não conseguiriam lidar...</p>	<p>profissionalismo e dedicação. Para além disso gosto de trabalhar com este tipo de alunos porque quando comparo o que eles são no princípio do ano e como acabam o ano fico muito orgulhosa de mim e deles. E também foi bom perceber que havia alunos que nunca ninguém imaginava que eles fossem capazes de aprender a fazer uma equação e eles hoje sabem e isso é gratificante. E mais do que eu acreditar neles foi o facto de eles próprios passarem a acreditar que são capazes. Fiz grandes amizades nesta escola com alunos e colegas. Mas na verdade tenho muitas saudades de trabalhar com alunos que têm vontade de aprender e que gostam do trabalho escolar.</p> <p>PM-TEIP-E8</p> <p>Tenho muitas e todos os dias porque há alunos que às vezes nos surpreendem pela positiva e quando é assim é uma vitória para os professores. é o que é bom no nosso trabalho é ver alunos a melhorar.</p> <p>TE-TEIP-E11</p> <p>É conseguir verificar nas famílias e alunos que acompanhamos sucesso...sucesso esse que advém do nosso trabalho ...muito do nosso trabalho técnico também de todo do agrupamento obviamente ...sobretudo isso ... acho que é a maior satisfação que se pode retirar deste tipo de trabalho de cariz social...não é tanto o trabalho típico do Serviço de Psicologia e Orientação apesar de tocar algumas competências até dos serviços de psicologia e de orientação o meu trabalho está muito centrado na questão social e económica.</p> <p>TE-TEIP-E12</p> <p>As maiores satisfações é o sucesso educativo dos alunos, é vermos a criação de projetos novos. Este ano tivemos por exemplo um projeto que trabalha as profissões ou a orientação vocacional no 2.º e 3.º ciclo e temos uma adesão muito significativa de toda a comunidade escolar, tendo pais professores e alunos e isso para mim é um dos maiores fatores reguladores do trabalho, quando há uma adesão significativa que as pessoas se envolvem nos projetos que são propostos pela psicologia de uma forma clara e direta isso é um indicador muito positivo</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>do meu trabalho.</p> <p>TE-TEIP-E13 O reconhecimento dos alunos e das famílias pela importância de ter um técnico de referência da escola que é empático, que os compreende e que é capaz de construir com eles soluções para os seus problemas.</p>
Constrangimentos	<p>OG-Não-TEIP-E2 A falta de apoio por parte das estruturas que estão acima de mim.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 As condições de trabalho (más instalações, escola muito antiga onde chove em qualquer lugar, sem lugares próprios e abrigados do mau tempo, falta de novas tecnologias...); a burocracia, a avaliação dos alunos, ...</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 O volume de trabalho excessivo. Além da intervenção nas áreas da orientação vocacional e da educação sexual, são imensos os casos clínicos e há alturas do ano letivo em que se chega mesmo à exaustão. As escolas deveriam ter um rácio de um psicólogo para 600 ou 700 alunos e têm um para mais de 1000, 1500 por aí, é o dobro do que deveria ser. A par com as necessidades dos docentes e assistentes operacionais, com a importância da mediação de conflitos e de intervenção com as famílias... é absolutamente esgotante.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 É o acompanhamento familiar e a realização dos trabalhos de casa dos alunos de famílias mais laxistas, então procuro nos apoios colmatar essas dificuldades.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 O problema é depois fazer com que eles consolidem a matéria com os trabalhos de casa porque há pais que não querem saber mas também há outros que até se preocupam com os filhos mas eles próprios não sabem ajudá-los. Nas minhas aulas procuro fazer o melhor e claro os que são bons não precisam tanto da minha atenção e assim também procuro dedicar-me mais aos</p>	<p>OG-TEIP-E1 Por outro lado, isto só será perfeito quando a tutela distribuir no serviço dos professores horas fixas e comuns para se realizar este trabalho. Para além disso também é muito difícil lidar com a falta de sensibilidade de muitos atores educativos. As maiores dificuldades assentam na comunicação...quer entre nós, escola, quer com as famílias dos alunos, há sempre esta dificuldade de chegar às famílias mais difíceis. Criam-se equipas de trabalho, mas depois não há condições para as pessoas pararem para pensar e atuar em conformidade com o que é preciso ser feito na realidade. E também se vão resolvendo os casos pontuais e os mais graves temos parcerias com instituições com as quais articulamos encaminhamos os alunos e famílias para os locais adequados para a resolução dos seus problemas, mas são sempre processos muito demorados.</p> <p>PP-TEIP-E4 Uma delas é que eu sou contratada. . é uma dificuldade porque acaba um ano acaba um ciclo vou para outra escola e inicia-se outro ciclo e depois não tenho continuidade. Estive três anos numa escola e efetivamente aí já podia dar atenção a outras dificuldades. Agora as dificuldades aqui é mais tentar conseguir cativar e motivar os alunos para o estudo isso é que eu acho que é uma dificuldade maior e que nem sempre infelizmente atingimos o objetivo. . . sou lhe sincera</p> <p>PM-TEIP-E7 As dificuldade que sinto e a maioria dos professores sente é ao nível da relação com a direção pelo mau estar que provoca nos professores muitas vezes sentimo-nos indesejados no nosso próprio local de trabalho, só porque exponho a minha opinião sobre o que considero mal. Para além disso o clima entre colegas é ótimo, mas fora da escola porque lá</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	que mais fracos.	<p>dentro até evitamos falar uns com os outros...existe um clima de muita pressão...diria até de receio do que se diz só para não temos problemas com a direção. Há casos de colegas que ficam imensamente deprimidos e doentes porque não aguentam a pressão.</p> <p>PM-TEIP-E8 É fazer com que os alunos aprendam matemática quando eles não se esforçam nada porque dão a nota como garantida pelo menos os mais velhos que estão aqui há mais anos e já perceberam que com ou sem esforço chegam ao 9.º ano. Isto com os alunos. Ao nível da escola é o excesso de trabalho burocrático e a pressão que nos é dada por sermos professores de disciplinas com avaliação externa. É muito complicado.</p> <p>TE-TEIP-E11</p> <p>As dificuldades começam logo no arranque do ano letivo em que a nossa presença não se dá por questões de atrasos na contratação e eu considero muito importante o trabalho dos técnicos especializados Psicólogos, assistentes sociais que trabalham nas escolas ter contratação logo no arranque do ano letivo para justamente poder ser dada continuidade letiva do seu trabalho. O início do ano letivo é sempre um momento muito importante para qualquer aluno, qualquer família com educandos e portanto julgo essencial esta questão. Outras questões que possam ser importantes basicamente eu acho que essa é o que nos tem abalado mais. Tem reflexos ao longo do ano letivo. Mesmo no final do ano letivo tem esses reflexos. Mas poderia apontar outras dificuldades específicas por exemplo com o público de etnia cigana por vezes é a própria comunidade educativa que põe esses obstáculos essa integração e portanto é um trabalho que tenho de fazer nos dois lados, nas duas frentes não é só na comunidade cigana mas também na comunidade escolar, professores, funcionários, alguma falta de tolerância alguma falta de sensibilidade por vezes surge uma ou outra situação ... Não quero dar uma tônica muito grande nessa dificuldade porque não a temos mas por vezes surge uma ou outra situação que pode comprometer o trabalho técnico já realizado anteriormente.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>TE-TEIP-E12</p> <p>A maior dificuldade claramente é o elevado número de, de situações de sinalizações de casos problema. É óbvio que esta escola pauta-se por não varrer nada para debaixo do tapete... nós não temos tapete... vamos ter uma monitorização muito apertada de tudo o que vai acontecer no agrupamento e tentamos ser preventivos já sabemos que a prevenção é muito complicada de se fazer até porque há muitas problemáticas que não dependem diretamente de nós, mas nós tentamos fazer essas prevenção... seja pela sensibilização de pais... se for atempadamente várias problemáticas se podem melhorar no trabalho mais direto a fazer com as famílias, mas também tentamos prevenir quando vemos que há fatores de risco. Quando vemos que há uma mãe só a ganhar dinheiro, que há uma situação de desemprego. Quando vemos que é uma situação de potencial violência doméstica, nós estamos sempre atentos e preventivos, mas obviamente que o maior grosso, infelizmente, vai sendo um trabalho interventivo remediativo e aí o elevado número de casos complica porque acaba por ser só um psicólogo contratado a trabalhar num agrupamento que ronda os 2000 alunos ou à volta disso. Por exemplo tive um aluno que trabalhei com ele durante dois anos para que ele concluísse o 9.º ano de uma família desestruturada... um ...ele era um bocado de sucesso até há pouco tempo atrás... de repente ele entrou em abandono... porque sim.... porque decidiu abandonar nós utilizamos todos os mecanismos ao nosso alcance para provocar uma mudança positiva neste aluno e fomos completamente incapazes. Demoramos muito tempo a resolver as coisas... a articulação com as instituições e técnicos é muito demorada porque há pouco pessoal e muitos casos a tratar. Quando fomos capazes... eu nunca pensei que ele voltasse...mas voltou só que o aluno neste momento está inscrito no 7.º ano com quase 18 anos sabendo nós que ele é um caso de abandono para o próximo ano ...os TEIP também falham e eu não consigo encarar o falhanço do aluno como um falhanço dele, eu encaro como um falhanço da equipa porque não encontrou respostas mais assertivas e adequadas atempadamente, registe-se atempadamente, para os alunos. E é um aluno que está sinalizado e que a Tutela</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>tem conhecimento porque o colocamos em destaque como um aluno a ser muito acompanhado e trabalhado para ter sucesso educativo.</p> <p>TE-TEIP-E13 A desvalorização do trabalho social nas escolas por parte de alguns professores e a sinalização tardia das situações. A morosidade nas respostas comunitárias, nomeadamente ao nível da CPCJ, EMAT e Saúde (Pedopsiquiatria, Psicologia, Nutrição...).</p>
Efeito Professor TEIP		<p>OG-TEIP-E1 É evidente que se nota muita insatisfação nos professores por este excesso de trabalho sem que sejam distribuídas horas para o realizar. É difícil para quem está nos órgãos de gestão ...mas depende ... e depois as frustrações não são só do pessoal docente, o pessoal não docente também sofre as consequências da má educação de alguns grupos de alunos. o excesso de trabalho o que provoca um desgaste e um cansaço muitas vezes difícil de controlar. Ser professor nestas escolas não é fácil porque muitas vezes temos de fazer o papel da família e temos um papel muito social e há muitos professores que preferem a relação apenas pedagógica pelo desgaste que provoca a resolução de tantos problemas juntos...os do insucesso académico mais os do insucesso comportamental e social. Os professores descontentes não fazem os alunos felizes e alunos infelizes em casa e infelizes na escola provavelmente não terão muito sucesso, nem académico nem na sua formação global. levo para casa os problemas e depois nem durmo a tentar arranjar uma solução é muito desgastante porque são muitos (problemas) e alguns muito graves.</p> <p>PP-TEIP-E3 há (alunos) muito malformados, que se acham “protegidos” por uma direção que tenta camuflar as suas malfeitorias, atirando as culpas para a “falta de estratégias” dos professores. o trabalho desenvolvido por alguns professores e pelo técnicos especializados sem que para isso lhes atribuam horas Trabalho de forma difícil, pois lido muito</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>mal com injustiça e falsidade. Ter de passar alunos, apenas por razões estatísticas, faz-me ficar bastante angustiada. Não é justo nem aceitável que aqueles que trabalham afincadamente obtenham o mesmo reconhecimento que os que nada fazem. Em primeiro lugar o desgaste provocado nestas escolas e o trabalho social que muitas vezes temos de fazer de pais, de amigos, de assistentes sociais, de psicólogos e de professores, para além da pressão da direção que sentimos no nosso quotidiano escolar. A falta de reconhecimento e de valorização do trabalho desenvolvido, associados a uma falta de qualidade pessoal e científica dos representantes do Ministério da Educação e de alguns diretores de escolas, que, por não terem experiência no terreno, limitam-se a “bombardear” as escolas com “inovações”, sendo que a maior parte delas não tem retorno em termos de exequibilidade. A falta de respeito que os diferentes Ministérios de Educação têm demonstrado pelos professores e pelo seu trabalho. Lamento que as escolas sejam geridas como empresas e que esteja a ser adulterado o propósito para o qual foram criadas. E a propósito disso, os ordenados baixos que os professores auferem, que muitas vezes os obrigam a ter outros trabalhos extraescola em simultâneo com a profissão de professor.</p> <p>PM-TEIP-E7</p> <p>Se temos problemas de saúde ou problemas pessoais somos tratados com a maior frieza. Injustificam faltas aos professores. Quando um professor vai fazer queixa de um aluno a culpa é sempre do professor porque nós é que somos maus profissionais. Nós professores é que temos sempre a culpa...já aconteceu com dezenas de colegas... depois é claro que os professores passam a ter uma atitude laxista e a fazer de conta que não vêem o que está mal, mas ficam desesperados e nota-se um cansaço exacerbado nos professores e até nos funcionários.</p> <p>PM-TEIP-E8</p> <p>(Risos)...o professor é o empregado...o aluno tem sempre razão...mas também se seguirmos a velha máxima do cliente tem sempre razão...percebe-se porque os alunos são os clientes da escola. (risos) Sabe se não houvesse TEIP tudo corria</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		bem porque não havia contas a prestar nem imagem para passar la para fora e tudo corria bem...isto é como aquelas pessoas que vivem miseravelmente mas depois têm um bom carro para os outros verem...é uma questão de imagem...nada mais.

Tabela XLVIII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto social

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Estigma		<p>OG-TEIP-E1 Depois o que eu acho é que todas as escolas deviam funcionar da mesma forma e não haver esta etiquetagem. Passa-se esta ideia para a sociedade mesmo na comunicação social e é claro os pais mais informados, assim que os filhos fazem o 2.º ciclo, porque não há outra escola de 2.º ciclo aqui, tiram-nos desta escola para a outra que é aqui ao lado. Sinceramente eu provavelmente faria o mesmo porque o ambiente não é dos melhores.</p> <p>PM-TEIP-E7 Não me ocorre nenhum caso ...realmente no 3.º ciclo nesta escola há muito insucesso porque também nem os alunos melhores nem os pais querem que eles fiquem...fazem o 2.º ciclo porque não há aqui outra escola e no 3.º ciclo vão para outra escola, não querem continuar nesta. - ao apresentarem projetos mais focados nos alunos mais problemáticos passa-se uma imagem para a comunidade de uma escola com uma marca a nivelar por baixo e com um ambiente pouco aconselhável para os alunos com melhores condições a todos os níveis.</p> <p>TE-TEIP-E11 Note-se que já há alguns anos para cá os nossos alunos de 3.º ciclo têm decrescido bastante pela falta de condições e pelo ambiente que a nossa escola tem, mais os alunos do 3.º ciclo com que trabalhamos</p> <p>TE-TEIP-E11 Da experiência que eu tenho acho que é mais fácil para eles (ciganos) habituar-se às nossas regras, aos espaços organizados, do que para outros alunos que frequentam este tipo de curso, isto porque os alunos que ingressam nestes cursos no final do 7.º ano ou às vezes no final do 6.º ano sem nenhuma experiência de cozinha às vezes</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>nem se nota tanto o choque cultural pelas condições habitacionais que eles também têm.</p> <p>Casos de alunos que nos são encaminhados. O nosso agrupamento tem esta característica que às vezes até brincamos com isso. . . e costumamos dizer aqueles alunos que os outros agrupamento não querem vêm para o nosso. Muitas vezes vemos que o problema não são eles são as famílias e tentamos a intervenção por esse lado. Temos alunos que nos foram encaminhados pelo tribunal e por várias instituições e que obtivemos sucesso com eles...É um sucesso relativo mas que consideramos que foi sucesso.</p> <p>TE-TEIP-E13</p> <p>Os alunos com mais habilidades sociais e melhor desempenho académico, acabam por transitar de escola, vão para a escola Não-TEIP, ficando os alunos com mais dificuldades nas diversas áreas, o que não é estimulante, nem propício a um bom clima de escola e de uma cidadania ativa e positiva.</p>
Existência de escolas TEIP e Não-TEIP no mesmo contexto	<p>OG-Não-TEIP-E2</p> <p>Para mim a única diferença que há ao nível da perceção do aluno é precisamente esta dos recursos...de resto a forma de gerir a escola é que vai ser diferente como já referi por causa das contratualizações e dos objetivos agora do ponto de vista do que a perspetiva do aluno não me parece que haja grande diferença.</p> <p>Na altura nós eramos uma escola secundária. Neste momento somos um agrupamento de escolas e nessa altura não nos parecia que se justificasse.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5</p> <p>Não faço ideia, mas que não é bom não é.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6</p> <p>Não faço a mínima ideia mas agora que falou nisso ...realmente fez-me pensar...mas não sei...deve ser politiquices...penso eu...ou então interesses das direções...olhe não sei mesmo...estou apenas a especular.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9</p> <p>O que me vem logo à cabeça é que no início do projeto TEIP eram as escolas a candidatarem-se e em algumas escolas a</p>	<p>OG-TEIP-E1</p> <p>(Risos) Boa pergunta... nunca percebi porque não se faz uma só escola...nem TEIP nem Não-TEIP...uma escola...ponto. Mais uma vez lhe digo que isso deve ter a ver com as lideranças...</p> <p>Porque aqui neste concelho há muitas escolas e umas são TEIP e outras não...aliás escolas vizinhas... e depois há um rótulo que é atribuído à escolas TEIP...nunca percebi porque é que aquele portão não abre e faz-se uma só escola...nem TEIP nem Não-TEIP...uma escola...ponto. ...</p> <p>PP-TEIP-E3</p> <p>Não explico. A única coisa que me ocorre é a ambição monetária desmedida que uma delas possui. Pelo que a direção referiu uma vez, eram vários milhões que estavam em jogo.</p> <p>PP-TEIP-E4</p> <p>Pois...isso muitas vezes os próprios alunos também fazem essa pergunta, não percebem eu não estou muito dentro da política nessas questões ... eu sou professora gosto muito do que faço e essa parte mais politizada não me interessa... sou sincera ...mas no entanto é uma questão muito pertinente e ambas as escolas podem lecionar o mesmo ciclo depois o que eu sei é que há uma gestão que é feita entre a escola TEIP e a Não-TEIP porque na reunião de departamento falou-se dos</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>decisão de não se transformarem em escolas TEIP foram tomadas de acordo com as convicções de quem estava nos órgãos diretivos. As suas razões não as posso dizer...pois não as sei, no entanto mesmo acreditando que na teórica o projeto TEIP é possível de um sucesso, acredito que na prática muitas escolas transformaram-no em “fogo de vista”. Na minha experiência com escolas TEIP vi isso acontecer quando a Direção “abusou” do poder que lhes foi facultado e onde os resultados tinham de aparecer de qualquer forma...e apareciam... mas não eram totalmente verdadeiros.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 É tudo uma questão mais ou menos política, julgo eu. Há direções que consideram que tornar a escola TEIP é dar-lhe uma má imagem. Eu não considero isso, acho que é ser inteligente e aproveitar a possibilidade de ter mais recursos humanos, e suponho que também financeiros.</p>	<p>meninos ...se ficam na escola (TEIP) ou se vão para a escola de cima (Não-TEIP) ... isso realmente chamou-me à atenção ... até fizeram reuniões com os pais para os convencer a deixar os filhos aqui na escola ... e não sei no que vai dar...</p> <p>PM-TEIP-E7 Penso que tem a ver com a lideranças provavelmente o diretor da escola de cima não quer rótulo até porque é uma escola com uma imagem muito positiva, até já ficou nos primeiros lugares do ranking nacional e não me parece que o diretor queira perder essa imagem de que é a melhor escola do concelho e até da região.</p> <p>PM-TEIP-E8 Está a ver e o que eu digo...são escolas... o problema é que uma escola é gerida por umas pessoas e a outra por outras... isso tem a ver com as direções.</p> <p>TE-TEIP-E11 eu não estou muito por dentro dos resultados da outra escola o que lhe posso adiantar é que também a população com que nós trabalhamos a nível técnico é uma população com muitas dificuldades no próprio percurso ...no prosseguimento do percurso. . posso lhe adiantar também que o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos é algo relativamente recente, já tem alguns anos, mas é relativamente recente...portanto a minha perceção é que os alunos que neste momento se encontram a frequentar a outra escola são alunos em que a maioria deles não tem o perfil do aluno TEIP...são alunos que de alguma forma...por terem condições familiares pela questão económica não se sentem tanto nesses agregados familiares e não lhes são reconhecidas dificuldades não precisam do apoio técnico que nós proporcionamos à nossa população...julgo que há aqui populações completamente diferentes ...para não falar...eu costumo dizer que se queremos melhorar os resultados na nossa escola temos de começar pelo próprio ambiente escola e pelas próprias condições da infraestrutura escolar e é portanto a nossa escola tem 30 anos, teve algumas obras mas nada de mais, enquanto que a outra escola tem condições que nós não temos ...julgo até que por exemplo pela falta de condições da nossa escola vamos ter menos alunos de 3.º ciclo ...acho que esta diferença tem relevância na própria aprendizagem dos alunos...o ambiente e depois obviamente o trabalho pedagógico e</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>técnico com os alunos</p> <p>TE-TEIP-E12</p> <p>Não sei, mas que não devia haver este hiato na transição dos alunos para a outra escola isso é que não devia acontecer porque volta tudo ao mesmo. Não percebo estas coisas das políticas educativas.</p>

Tabela XLIX - Unidades de registo da dimensão Perfil dos alunos: Características socioculturais económicas e escolares

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Capital cultural	<p>OG-Não-TEIP-E2</p> <p>São alunos de carências económicas e culturais muito fortes</p> <p>PP-Não-TEIP-E5</p> <p>os alunos são alunos como os de tantas outras escolas. Uns bons outros menos bons...como sempre foi... embora se note as influências do meio</p> <p>PP-Não-TEIP-E6</p> <p>Os alunos desta escola tem origens muito diferenciadas em termos de origem social. E uma população heterogénea tal como em todas as escolas. . penso eu...até porque a obrigatoriedade da frequência escolar assim o dita. E ainda bem porque assim aos poucos pode ser que os menos favorecidos vão através da escola ascendendo socialmente.... embora não seja fácil. Mas já sabemos a escola pública é para todos e todos têm o direito de cá estar.</p> <p>no global são alunos jovens e como tal às vezes há alguns mais difíceis. São a consequência do próprio meio e não me parece que esteja incutido nos alunos essa vontade de serem mais cultos.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9</p> <p>Os alunos, regra geral, são crianças e jovens humildes.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>Sendo uma escola secundária são essencialmente adolescentes. No geral acho que não difere muito da população normal numa escola secundária.</p> <p>TE-Não-TEIP E12</p> <p>Estamos a falar de um grupo bastante heterogéneo, primeiro porque também tem uma faixa etária muito</p>	<p>OG-TEIP-E1</p> <p>São alunos com características iguais às de todas as outras escolas.</p> <p>Também temos alunos de etnia cigana cuja cultura está muito distante da cultura da escola.</p> <p>PP-TEIP-E3</p> <p>Há de tudo... o melhor e o pior. Há alunos excelentes e ótimas pessoas, no entanto também há os que valorizam pouco o conhecimento e não reconhecem nenhum benefício no sacrifício</p> <p>PP-TEIP-E4</p> <p>Alunos com um nível socioeconómico baixo, salienta-se que existem alguns alunos com algumas facilidades económicas e a maioria de um nível de cultura geral baixo</p> <p>Pouca cultura</p> <p>PM-TEIP-E7</p> <p>Na minha escola tem de tudo. Se considerarmos as turmas do 2.º ciclo é como se fossem duas escolas numa escola só. Tem os alunos do 2.º ciclo do ensino articulado da música e da dança que são alunos filhos de pais com alguma escolaridade são alunos que praticam desporto fora da escola, praticam algum tipo de instrumento musical, andam na dança, portanto nota-se que há ali um certo nível cultural acima da média. Depois há os outros que os pais têm um baixo nível cultural. Depois temos um 3.º ciclo muito residual e que só lá ficam os que realmente querem seguir as vias vocacionais e profissionalizantes que é o caso dos alunos dos cursos vocacionais e do IFP que é o curso de cozinha. Esses são alunos problemáticos, com problemas de assiduidade, de comportamento, de aprendizagem, do saber ser e saber estar,</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>diversificada, nós temos meninos do 2.º ciclo que entram aqui com 10 anos, portanto para o 5.º ano e depois temos todo o grupo de alunos que vão até ao secundário, 3.º ciclo, cursos profissionais e o ensino regular.</p>	<p>com idades acima da média que deviam ter para frequentar aquele nível de escolaridade. ~</p> <p>TE-TEIP-E11 têm características muito heterogéneas mesmo a nível étnico, racial, temos vários alunos de diferentes origens</p> <p>TE-TEIP-E12 carência a nível socioeconómico. Há bastantes clivagens, mas também temos miúdos com uma situação socioeconómica muito boa mas que não significa que culturalmente o seja, mas na maioria temos alunos com grandes carências socioafetivas e económicas.</p> <p>TE-TEIP-E13 Desfavorecidos do ponto de vista social, cultural e económico.</p>
Capital escolar	<p>OG-Não-TEIP-E2 São alunos com baixas expectativas</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Têm uma linguagem muito básica...alias nota-se bem quando temos alunos filhos de pais mais escolarizados que têm uma linguagem mais elaborada e isso nota-se muito mais na escrita. Também noto algumas diferenças nos alunos que recebemos e que vêm de freguesias mais rurais...esses então é uma catástrofe...muitas vezes olho para eles e percebo que eles não estão a entender o que eu digo e então quando faço trabalho de interpretação há termos que acho eu que eles nunca ouviram na vida. Como professora de português é claro que se calhar sinto mais isto. Os alunos que residem aqui na cidade e também os filhos de pais mais formados fazem-nos sentir essas diferenças. Mas eles também não têm culpa é o que lhes é dado.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 problemas de grau elevado de dificuldade de resolução e insucesso escolar. A este insucesso também se imputa a demonstração de ausência de trabalho individual, o pouco gosto pelo aprender por aprender, interesses alheios à escola, dificuldades de concentração, entre outros. Nota-se um fosso enorme entre a casa e a escola, mas esse fosso só é mesmo</p>	<p>OG-TEIP-E1 Temos muitos alunos cuja cultura está muito distante da cultura da escola</p> <p>PP-TEIP-E3 Em termos cognitivos, os alunos são maus alunos na sua maioria, alguns medianos, embora haja um punhado de alunos de excelência em todos os domínios. Não estão interessados em aprender e até faltam aos apoios com conhecimento e autorização dos encarregados de educação e como não têm penalizações por isso aparecem quando lhes apetece</p> <p>PP-TEIP-E4 Pouca cultura e pouca aptidão para querer saber e aprender, estão sem vontade de trabalhar dentro da sala de aula</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>visível no início de cada ano letivo logo após umas férias longas, pois com o passar dos dias os alunos “voltam a ser nossos” e esse fosso existente vai-se atenuando.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 a grande maioria não tem grande motivação para a escola, o que muitas vezes gera conflitos e divergências, nomeadamente, com os professores.</p>	
Comportamento	<p>OG-Não-TEIP-E2 não são alunos em termos disciplinares muito complicados.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 os problemas comportamentais são pontuais</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 há jovens com comportamentos mais desviantes e acabam por ter alguns comportamentos aditivos e aquelas famílias que conseguem apoiar e são vigilantes conseguem atuar de uma forma mais eficaz. Quando a família não apresenta esta funcionalidade toda o que acontece é que os alunos acabam por exacerbar os comportamentos e acabam por manifestar implicações ao nível dos seus resultados académicos, porque os níveis de aprendizagem baixam, os níveis de afeto também baixam e os resultados escolares nalguns casos também tendem a baixar nesse sentido.</p>	<p>OG-TEIP-E1- Temos alunos que são extremamente mal-educados e que não respeitam ninguém.</p> <p>PP-TEIP-E3 A socialização é baseada na violência, na grosseria e na falta de regras e de hábitos de tudo o que os faça desenvolver como cidadãos.</p> <p>TE-TEIP-E12 alunos com comportamentos desviantes ...muito complicado com tudo e com uma vontade e uma motivação muito grande para fazer tudo ao contrário</p>
Atitude face à escola	<p>OG-Não-TEIP-E2 Não quero acreditar que existam diferenças</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Os alunos do 3.º ciclo são às vezes alunos difíceis porque estão na idade em que não são crianças nem adultos e depois têm aqueles comportamentos também que estão entre a criança e a mania que já são grandes. Eu tenho dois filhos nessas idades e não me admiro muito com os comportamentos dos alunos porque já os vivo em casa. Em termos de socialização são mais difíceis precisamente por isso porque misturam a infantilidade com o já ter a mania que são grandes. Nota-se é um desfasamento dos alunos que têm uma adolescência orientada em casa e os</p>	<p>OG-TEIP-E1 da parte dos alunos os que mais precisam muitas vezes não são os que mais aderem (às atividades propostas) perdem-se um pouco nos microprojectos e acabam muitas das vezes por não perceber o que se espera deles</p> <p>PP-TEIP-E3 Não valorizam a escola e acreditam no sucesso sem esforço, o que, infelizmente, é o que acontece frequentemente.</p> <p>PP-TEIP-E4 Os alunos do 3.º ciclo, e vou falar dos do 9.º ano, que são os que eu trabalho mais diretamente em termos letivos, como tinha 9 tempos letivos semanais, estava todos os dias com eles e procurei despertar-lhes o espírito para a curiosidade e para fazerem perguntas e</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>que não têm esse acompanhamento e que têm má socialização familiar e que se vem a repercutir na socialização escolar. E depois nota-se os que vêm a escola porque a escola faz sentido para as suas vidas e aqueles que não encontram nenhum sentido na escola. Mas isso é natural depende da educação que tiveram...eles também não têm culpa.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>a maioria dos alunos hoje em dia tem poucos dos valores de respeito, civismo, solidariedade, empatia.</p> <p>TE-Não-TEIP-E15</p> <p>Estamos a falar de pré-adolescentes e adolescentes e esta fase em que se encontram há aqui problemas associados também às fases de desenvolvimentos em que eles estão e associados a essa fase também há os seus perigos</p>	<p>saberem o porquê das coisas e procurar as respostas. Acho que isso foi um dos aspetos do meu trabalho mais relevante porque tive alunos que por qualquer razão... por exemplo vou dar um exemplo muito prático eu sou muito ligada à mitologia e a mitologia é um fundamento lançava a história mitológica, por exemplo o complexo de Édipo, que tem a ver com Freud e lançava a história do complexo e pedia para depois cada um apresentasse um trabalho simples à vontade deles...algo que estivesse ligado... aí está individualizei sempre a aprendizagem, a procura, a pesquisa. Aos meus alunos mais perspicazes pedia a análise do complexo e Freud e entretanto para os outros mais ligados por exemplo à banda desenhada para fazerem uma banda desenhada ...esta especificidade é o facto de o 9.º ano ser um normalmente uma faixa etária que deveria ser curiosa e começar a acumular uma bagagem de cultura geral que não têm. Eu acho que foi uma forma de eles se socializarem e perguntarem em casa e também utilizar a biblioteca e os recursos da escola perguntarem ao professor de história por exemplo independentemente de ser professor deles ou não. Abrirem ali um leque de conhecimento e também tentar perguntar aos outros. Fora da escola na Biblioteca Municipal alguns foram muitas vezes fazer alguma pesquisa e eu não sou de cá não posso ajudar muito.</p> <p>PM-TEIP-E7</p> <p>Aliás a mim o que me disseram quando me deram cursos vocacionais foi: “não é para te chateares muito, faz um projetozinho e põe-nos a fazer fantoches”. Eu como professora de matemática não sei fazer fantochadas andei ali um bocado perdida.</p> <p>PM-TEIP-E8</p> <p>Os alunos do 3.º ciclo são muito complicados nesta escola porque para além de serem poucos são os piores porque os melhores e os razoáveis vão para a outra escola. Para além disso sentem-se protegidos ou porque são coitadinhos ou porque têm sempre a</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>salvaguarda dos psicólogos e outros técnicos e depois há outras situações que eu não quero falar delas.</p> <p>TE-TEIP-E13 Ao nível do saber-ser e do saber-estar, é nesta faixa etária que residem as maiores lacunas, sobretudo porque os grupos acabam por ficar mais homogêneos (pela saída dos alunos para a escola Não-TEIP)</p>
Percursos atípicos	<p>OG-Não-TEIP-E2 Eu não acredito em sucessos inesperados acredito que os alunos são todos trabalháveis para terem sucesso venham eles de onde vierem. nós tivemos aqui nesta escola durante muito tempo o projeto EPIS (Empresários para a Inclusão Social) e tínhamos mais uma psicóloga da EPIS que trabalhava com os alunos de risco não me lembro de nenhum caso em particular e não acredito que exista isso...se calhar há alunos que dada a proveniência estamos à espera que eles tenham muito sucesso mas eu nunca estou à espera que eles tenham muito sucesso eu acho que os alunos podem ser trabalhados e que podemos trabalhar com eles venham eles de onde vierem...poderá ser mais fácil ou mais difícil para os alunos mas sucessos inesperados para mim não existem.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Sabe...todos me marcam...mas marcam-me principalmente aqueles que conseguem algum sucesso às suas próprias custas...os que são desprotegidos pelas próprias famílias e mesmo assim conseguem resultados razoáveis.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Os casos são muitos, visto que temos alunos que vivem em situação muito difícil e todos os dias nos deixam marcas porque vamos para casa a pensar na pouca sorte que têm e a pensar o que podemos fazer por eles.</p>	<p>PP-TEIP-E3 Prefiro relatar casos de sucesso com alunos de quem ainda hoje sou amiga e o prazer que me deu trabalhar com uma turma de ensino articulado de artes com quem tive um ano letivo especial; o trabalho fluía, os alunos tinham fome de aprender e eu acompanhava o percurso de sucesso deles na academia de artes. Emocionava-me vê-los a atuar. Era uma turma que nunca esquecerei.</p> <p>PP-TEIP-E4 Com sucessos inesperados na escola? (silêncio). . Não tenho nada que me tivesse despertado a atenção...temos miúdos que têm umas vidas muito difíceis mas que ...muito limitativos para a continuação dos seus estudos... por isso não tenho ainda nenhum sucesso que me passasse pela mão ... os meus alunos passaram com muitas dificuldades ...eles querem continuar estudos mas não com sucesso significativo...fazem porque são ajudadosnada de fantástico.</p> <p>PM-TEIP-E7 Uma das turmas que eu tive ... aliás a pior turma...no dia em que souberam que eu ia ser operada organizaram-se e na véspera da minha cirurgia fizeram-me uma festa surpresa e ofereceram-me um cartão assinado por todos a desejar que corresse bem e no dia do meu aniversário ofereceram-me um ramo de flores. Isso sensibilizou-me muito e é um forte indicador de que eles são bons com quem é bom com eles. Foi a forma que encontraram para me agradecer e aliás o que dizia no cartão era também um agradecimento por eu ter acreditado neles e por lhes chamar a atenção quando eles mereciam e por outro lado pela amizade que sempre lhes manifestei. Eu pensava que não mas cheguei à conclusão que eles interiorizaram as mensagens que lhes fui passando.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>PM-TEIP-E8 Tive. Uma aluna que até era da educação especial e eu tinha no meu horário apoio individualizado com ela e então ensinei-lhe alguma matéria e na matéria que ela percebeu depois na aula chamei-a ao quadro e ela fez o exercício muito bem. Sabe que passou a ser uma aluna interessadíssima a matemática e chegou ao fim do ano com nota positiva e no exame nacional conseguiu manter a nota. É evidente que fez um exame a nível de escola mas que é aprovado e tem de ter a matéria para atingir os objetivos mínimos e depois corrigida externamente mas a matéria estava lá e ela conseguiu. Foi um caso que me marcou...até porque dizia que o professor de quem mais gostava era eu.</p> <p>TE-TEIP-E11 Uma aluna de etnia cigana que vive em acampamento e que foi uma luta conseguir inclui-la no curso de educação e formação de cozinha. Porque é uma comunidade que habita em acampamento em que não há condições de higiene. Mas eu fiz questão pela motivação que via na aluna e pela vocação que a aluna demonstrava fiz questão que ela fosse então incluída neste curso e tentar lutar também contra muitas questões. Por exemplo na altura no final do segundo ano ela teve que ir estagiar, é uma prática que os alunos têm que fazer no fim do curso de dupla certificação e ela foi colocada num hotel, quicá o hotel mais conceituado da zona. Tive de falar diretamente com o diretor para tentar convencê-lo a aceitar esta aluna e correu tudo muito bem ao ponto da aluna ter sido considerada a melhor aluna do curso de vocação e formação e tendo sido considerada também pela equipa do hotel como uma das melhores alunas que por lá passaram. Também houve um sucesso muito grande pelo nosso trabalho e claro está que houve também um grande trabalho paralelo com a família, tentar convencer a família para que a aluna conseguisse concluir o curso e que pudesse frequentar este estágio. Portanto foi provavelmente o caso que mais me marcou pela positiva.</p> <p>TE-TEIP-E13 Houve um aluno que me marcou particularmente pois apesar de ser muito reativo com os professores, com poucas habilidades relacionais, consegui</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		estabelecer quer com o aluno, quer com o seu encarregado de educação, uma relação de empatia e confiança que o ajudou a concluir o seu percurso escolar com sucesso, progredindo os estudos numa área profissional na qual se sentia motivado.

Tabela L - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: regras

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Negociação	<p>PP-Não-TEIP-E5 As regras são negociadas logo na primeira aula. Para além disso, nota-se mais no primeiro mês de aulas, principalmente os alunos do 7.º ano que vêm da escola TEIP, mas depois familiarizam-se com as regras da escola e acabam por se enquadrar bem.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 As regras são negociadas logo na primeira aula. Para além disso há um regulamento interno que a direção faz questão que eles e os pais conheçam e se eles não cumprirem a direção age de acordo com o que está estipulado nem mais nem menos.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Acima de tudo com muito respeito, Estabelece-se sempre inicialmente as regras de acordo com as estipuladas em Regulamento Interno, quer as específicas para a minha sala de aula e não se deve em altura alguma passar por cima dessas mesmas regras, pois assim os alunos interiorizam-nas como certas e com o passar do tempo já são eles mesmos a reclamar por essas regras.</p> <p>TE-Não-TEIP E11 Quanto às regras, acho que a melhor forma de serem cumpridas é serem definidas pelos próprios alunos. Nós podemos orientar, induzir, mas eles têm de as sentir como próprias ou pelo menos, se impostas, de perceber o seu sentido.</p>	<p>PP-TEIP-E3 Eu nunca negoceio regras com os alunos. Imponho-as. Raramente tive situações de conflito nas aulas e quando isso acontece, resolvo-as ali mesmo. Creio que se consegue estabelecer um equilíbrio criando limites. E na verdade eles gostam mais dos professores que impõem limites do que dos professores laxistas dos quais eles não sabem o que esperar. Os alunos gostam de ter regras e de perceber que os professores se preocupam com eles. Até porque são miúdos que são deixados ao acaso pelos pais e quando lhes damos afeto eles reconhecem-nos como amigos deles e como adultos que os respeitam.</p> <p>PP-TEIP-E4 Gere-se com uma conversa com os alunos, chamadas de atenção, mas eu também tento sempre ao longo do ano ter uma proximidade com os meus alunos. Há regras dentro da sala de aula e fora desta, no entanto, também fizemos algumas saídas porque esses alunos os mais problemáticos em saídas fora da escola o comportamento deles é diferente e foi um pouco por aí que eu consegui envolvê-los um pouco mais em contexto sala de aula. Tentamos gerir as situações problemáticas identificando as causas. Como sou recurso Teip nas aulas em que só dou apoio e não avalio correu tudo muito bem.</p> <p>PM-TEIP-E7 E nesta escola o primeiro mês foi apenas para lhes incutir regras e para eles perceberem que na sala de aula quem manda sou eu...foi difícil...nunca estive em escola nenhuma onde houvesse tanto desrespeito pelos professores porque os professores são desautorizados à frente dos alunos. Comigo há regras para se cumprirem e que têm de ser cumpridas a bem ou a mal, e foi para isso que serviu o</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>meu primeiro mês de trabalho nesta escola. Por isso essa foi a minha primeira estratégia...</p> <p>PM-TEIP-E8 Eu tenho um fator a meu favor...sou homem e já tenho alguma idade e eu acho que isso tem alguma influência sobre eles mas mesmo assim tenho alguma dificuldade e falta de paciência com alguns alunos que não têm o mínimo de educação. Mas as regras são estabelecidas sem dúvida só que para alguns ter regras ou não é a mesma coisa.</p>
Controlo disciplinar	<p>OG-Não-TEIP-E2 Depende da situação problemática que eles me apresentarem. Se for uma situação de indisciplina obviamente que é aberto um processo de inquérito para se verificar o que se passa.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 eles têm de perceber que nesta escola não se pode muito fugir às regras porque os alunos são punidos por isso. O Diretor é muito rigoroso A escola respeita muito os professores e incute nos alunos o dever de respeito pelos adultos quer sejam professores quer sejam funcionários. A direção é muito rígida nesse aspeto.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Não tenho problemas de indisciplina...lá há um ou outro que de vezes em quando mede forças mas geralmente logo percebem que não vale a pena porque as consequências são pesadas. Depois há aqueles que são brincalhões e fazem as coisas para os colegas se rirem e para dizer a verdade há alguns que têm um sentido de humor tão apurado que até eu faço um grande esforço para não rir. Coisas próprias da juventude...eu até gosto ... não posso é passar-lhes essa mensagem senão nunca mais os seguro.</p> <p>TE-Não-TEIP-E15 A minha intervenção é mais ao nível dos alunos do 3.º ciclo que vêm dos TEIP, mas é muito mais difícil inculcar-lhes estes hábitos nestes alunos que já têm 13, 14, 15 anos e mais. E mais difícil é inculcar-lhes as regras que eles não trazem, para eles isso não é estruturante, porque antes não o foi. Muitas vezes aqui os testes são levados a sério e eles acabam por verbalizar que</p>	<p>OG-TEIP-E1 também temos muitos alunos que já perceberam que a direção os protege e referem mesmo que nada lhes acontece porque passam na mesma, mesmo a terem esses comportamentos de alheamento face à vida escolar.</p> <p>PP-TEIP-E3 Nunca são devidamente punidos e, por isso, prevaricam a torto e a direito e com quem lhes apetece, com os colegas, com os professores, com os psicólogos e mediadores, com os funcionários e a maioria das vezes nem à direção obedecem.</p> <p>PM-TEIP-E7 Claro que ao longo do ano não foi sempre um mar de rosas, houve conflitos na sala de aula e utilização de vocabulário muito brejeiro muito inapropriado em qualquer situação e muito menos apropriado para quem está dentro de uma sala de aula. A gente ralha mas eles esquecem-se até porque é a linguagem que usam cá fora e mesmo em casa.</p> <p>TE-TEIP-E12 ...eu não vou dizer que aqui não haja problemas...claro que os há... há problemas e sérios mas são problemas que tentamos sempre resolver não fugimos a eles ...isto não é uma crítica mas há escolas que o fazem escondem...metem para debaixo do tapete para não estragar as metas que negociam com a tutela nos projetos e nos planos de melhoria ... e penso que a nossa escola tem vindo a sofrer cortes financeiros e de recursos... muito típico da tutela e de tentar que a estatística seja do melhor para os organismos de avaliação internacional.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	vêm de um contexto em que faziam fichas não havia um controlo tão grande e portanto acaba por haver uma grande décalage entre os dois contextos.	

Tabela LI - Unidades de registo da dimensão Práticas Profissionais na escola escola: Trabalho colaborativo

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Articulação	<p>PM-Não-TEIP-E9 existem nos nossos horários tempos para o trabalho colaborativo realizado em reuniões onde todos contribuem para uma consecução eficaz do projeto e onde, inevitavelmente todos aprendemos com a partilha de ideias</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 Com a direção vou fazendo reuniões periódicas mais para validar o trabalho do que outra coisa. A grande articulação, que é permanente e indispensável, é com os docentes: excetuando a intervenção mais clínica, todo o restante trabalho é sempre articulado com os docentes, sobretudo com os DT, são eles que melhor conhecem os alunos, os pais.</p>	<p>OG-TEIP-E1 O problema é que muitas das vezes não há tempo para os professores articularem entre si</p> <p>PP-TEIP-E3 enviar os alunos problemáticos para a Direção, seria uma desautorização de mim própria e uma perda de tempo ... nesta escola, infelizmente, a direção desautoriza os professores apapara os alunos, umas vezes por medo dos pais, outras vezes para eles não mudarem de escola.</p> <p>PP-TEIP-E4 Não forçosamente com a direção, porque não tive essa necessidade Houve um trabalho articulado com colegas, com os técnicos e diretores de turma e com os meus colegas de apoio e professores titulares da turma houve sempre uma valorização do trabalho em comum para resolver os problemas.</p>

Tabela LII - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: Lideranças

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Reconhecimento do trabalho dos Professores	<p>OG-Não-TEIP-E2 Às vezes são outras as preocupações dos professores ou é um aluno que não toma o pequeno-almoço em casa e nós arranjam forma de o aluno o tomar cá na escola...os professores sabem que não vão sem respostas e ajudam a encontrar a solução porque já conhecem o meu discurso: eu não quero que me tragas problemas mas sim que me tragas soluções...já tens o problema já pensaste o que é que queres que a escola faça para resolver isso e eles vão sugerindo...se fosse possível isto ou aquilo... quando não estamos de acordo discutimos o assunto para chegar a um consenso.</p>	<p>OG-TEIP-E1 O problema é que os professores muitas vezes não se sentem apoiados pela direção antes pelo contrário há casos de professores que foram desautorizados à frente dos alunos e acham que estes lhes perderam o respeito e sofrem com isso. Mais uma vez acho que depende das pessoas que eles contactam...</p> <p>PP-TEIP-E3 Na sua generalidade, a escola intervém mal, pois não se preocupa com as frustrações dos docentes, nem com aquilo que eles dizem ou sentem. A maior parte das Direções apenas se preocupa com números de sucesso (por vezes fictício)</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>PP-Não-TEIP-E5 A escola respeita muito os professores e os funcionários.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Considero que na minha escola as lideranças de topo e as intermédias são, sem dúvida, apoiantes, encorajadora, orientada para a realização, o que nos facilita em muito na gestão das frustrações que sentimos por vezes. Mais concretamente, a existência de um apoio por parte da Direção da escola quando nos proporciona tempos para preparação das atividades e partilha de saberes, demonstra a preocupação da Direção em nos prepararmos o melhor possível para a realidade da nossa escola.</p>	<p>para agradar ao ME e obter horas de crédito, financiamentos e mais recursos. Os professores estão sempre no último lugar das suas prioridades. Para alguns diretores são até os culpados de qualquer fracasso que aconteça; no entanto, quando algo de bom ou extraordinário é feito, não se ouve uma palavra de apreço, a menos que o professor seja “próximo” da Direção.</p> <p>PP-TEIP-E4 Houve sempre uma tentativa de resposta por parte da direção. Não tenho razão de queixa. Também tenho um bom relacionamento com a direção. Porque quando nos sentimos tão à vontade às vezes também não pedimos o apoio direto ... sou-lhe sincera, eu tento resolver os meus problemas por mim própria. Eu não pedi mas houve quem pedisse e acha que teve resposta contrária ao que tinha pedido ao apoio que foi pedido.</p>
Relação com as Famílias	<p>OG-Não-TEIP-E2 Nós tentamos estar disponíveis um dos projetos internacionais que nós fizemos e em que nos envolvemos propositadamente por causa dessa situação ... foi um de mediação familiar durante um ano inteiro em que fizemos sessões de formação para os pais ...chamamos os pais de famílias mais difíceis ...a direção reúne permanentemente e frequentemente com as associações de pais de cada escola do agrupamento para tentar dar resposta as situações problemáticas que vão acontecendo. É feita sobretudo nas ofertas que nós apresentamos procuramos ir ao encontro das mais diversas sensibilidades, dos mais diversos perfis de alunos</p>	<p>OG-TEIP-E1 Uma boa relação porque na verdade tentam sempre resolver os problemas deles, claro quando é possível...</p>

Tabela LIII - Unidades de registo da dimensão Cultura de escola: Formação de professores

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Adequação da formação	<p>OG-Não-TEIP-E2 Apostamos na formação dos professores para ajudarem à promoção do sucesso dos alunos... Nós temos e prevemos formação todos os anos</p>	<p>OG-TEIP-E1 Especificamente para trabalhar neste contexto não é prestada formação...</p> <p>PP-TEIP-E3 Nem sempre a formação é adequada. Às vezes, são-nos “impingidas” teorias ocas e</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>PP-Não-TEIP-E5 Temos oferta formativa específica para as áreas em que trabalhamos, mas também não sinto necessidade de formação para trabalhar com estes alunos.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Temos propostas de formação mas que é opcional. Quem quer frequentar frequenta quem não quer não frequenta...ou quem precisa de créditos para subir de escalão lá faz as formações. Aliás quando achamos que têm interesse lá vamos nós...se forem temas que não achamos que nos trazem mais-valias não vamos.</p>	<p>demagógicas que não têm qualquer viabilidade no terreno (sala de aula). Para além disso temos de frequentar formações que são de temas de pouco interesse, mas são também as que dão jeito à direção.</p> <p>PP-TEIP-E4 Não tive nenhuma oferta de formação relativamente a tudo o que está ligado à indisciplina... aqui não tivemos essa oportunidade.</p> <p>PM-TEIP-E7 Não foi proporcionada formação adequada...era a formação que dava mais jeito ...penso eu... Relacionadas com o contexto sociocultural e as formas de lidar com estes alunos nunca nos foi dado nada.</p> <p>PM-TEIP-E8 Nenhuma específica. Eu pelo menos nunca senti preocupação da direção nesse sentido. Há formações disto e daquilo mas especificamente para trabalhar com um publico tao difícil não vejo. Mas também se há e quando há é mais teoria pra cá mais teoria para lá e saímos de lá como entramos. Já não tenho idade nem paciência para essas teorias porque só quem está no terreno é que sabe o que sente e muitas vezes sentimo-nos tipo uma bola de ping-pong. Principalmente para quem está nisto há muitos anos...não há respeito.</p>
Tipo de formação	<p>PM-Não-TEIP-E9 Sei que existe a formação no âmbito das práticas de inovação pedagógica, designadamente as orientadas para a diferenciação pedagógica, no entanto, no meu caso, aposto na formação que a escola me proporciona com os projetos existentes pois, no caso do HAGPS Projetos pensados para os nossos alunos, como por exemplo, Plano de Ação Tutorial; Projeto Apoiar+; APEN; Projeto HAGPS; entre outros.</p>	<p>OG-TEIP-E1 às vezes lá aparece uma ou outra sobre trabalho colaborativo ou sobre indisciplina, -mas especificamente para trabalhar com este tipo de alunos não me parece...aliás são formações a maioria das vezes mais teóricas do que práticas... os professores estão cansados de teorias que e quando são realizadas oficinas de formação sempre há tempo e estrutura da própria formação para se experimentar na prática e depois em contexto presencial de formação para refletir sobre o que se fez.</p> <p>PP-TEIP-E3 Da minha parte procuro sempre fazer formações associadas à minha área onde possa haver partilha de estratégias e conhecimento ou a dimensões ligadas a cidadania e que envolvam criatividade.</p> <p>PP-TEIP-E4 eu fiz uma formação sobre o trabalho colaborativo na disciplina de Português. Fiz também uma formação sobre "Observação</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>por Pares” que foi dada por uma colega desta escola. Foi muito interessante, porque nós tivemos de observar duas aulas de cada colega de um quarteto do mesmo ciclo e houve a possibilidade observação e partilha de metodologias e materiais produzidos e apresentados aos alunos. Foi interessante.</p> <p>PM-TEIP-E7 Fiz uma formação para professores de matemática que incidiu muito na parte de avaliação de alunos e a formadora disse que a direção propôs esse tema porque os professores de matemática desta escola estavam a precisar muito porque acha que não sabemos avaliar porque damos muitas negativas como se nós não soubéssemos os fundamentos da avaliação. Relacionadas com o contexto sociocultural e as formas de lidar com estes alunos nunca nos foi dado nada.</p>
Entidade formadora	<p>OG-Não-TEIP-E2 oferecida formação gratuita organizada pelo agrupamento este ano vai decorrer uma formação dada pela Universidade Católica sobre indisciplina...fazemos muita formação ao longo do tempo.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 oferecida pelo centro de formação</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 no meu caso, aposto na formação que a escola me proporciona com os projetos existentes</p>	<p>OG-TEIP-E1 são dadas pelo centro de formação ...</p> <p>PP-TEIP-E4 esta escola está ligada ao centro de formação e à Faculdade Psicologia</p>

Tabela LIV - Unidades de registo da dimensão Plano Anual de Atividades: Contribuição para o Sucesso académico e formação global dos alunos

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Sucesso académico	<p>OG-Não-TEIP-E2 Temos imensas dirigidas completamente à promoção do sucesso à maior obtenção de classificações superiores em exames, temos oficinas de preparação para o exame nacional temos apoios durante uns tempos que medeiam entre o final das aulas e os exames ... beneficiando os alunos em particular</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Apenas o apoio pedagógico e Desenvolvimento de competências académicas. Essencialmente apoios às áreas disciplinares em que os alunos têm mais dificuldades.</p>	<p>OG-TEIP-E1 O Plano Anual de Atividades prevê ações divididas em eixos com objetivos específicos que permitem colmatar as lacunas sentidas e que vai melhorando de ano para ano e um desses eixos é a promoção do sucesso académico, pelo que temos ações de apoio direto aos alunos às disciplinas em que revelam mais dificuldades, tais como o português e a matemática, também temos atividades pontuais e anuais para promoção do sucesso, nomeadamente concursos de leitura e de matemática, entre outros.</p> <p>PP-TEIP-E3</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>Desenvolvimento de competências académicas. Geralmente com os professores da turma Trabalho há 34 anos e toda a vida tive heterogeneidade de alunos. Trabalho sempre com o objetivo de os alunos tirarem boas notas.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Esta escola tem muitas atividades mas muito direcionadas para o aluno tanto para o seu desenvolvimento académico como pessoal. Sempre com o professor da própria disciplina. As nossas horas de componente não letiva são geridas nesse sentido de promover o sucesso dos alunos a todos os níveis.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Apoiar Mais com Professores da mesma disciplina (apoio integrado específico em sala de aula) ou Professores de outras disciplinas (apoio tutorial em sala de aula). Aulas com grupos de nível e elementos de avaliação por grupos de nível onde um grupo de Professores da mesma disciplina se dividem por esses grupos e trabalham com materiais e atividades elaboradas consoante esses mesmos níveis.</p> <p>Os projetos implementados focam-se na valorização e mérito pessoal do aluno, assim como numa efetiva aprendizagem dos conteúdos inerentes às áreas de estudo.</p> <p>Cada projeto tem por finalidade alcançar grupos diferentes de alunos. O projeto HAGPS, alcança todos os alunos de Português dos 7.º e 8.º anos assim como os alunos de Matemática do 5.º, 7.º e 8.º anos; o projeto Open, destina-se aos alunos do 9.º ano de escolaridade e tem como objetivo preparar os alunos para os exames nacionais de Português e Matemática; o projeto Apoiar +, que se destina a alunos que tenham transitado de ano com 4 ou mais negativas. Estes são alguns dos exemplos de projetos implementados na nossa escola com objetivo claro de promover o sucesso educativo dos nossos alunos.</p> <p>TE-Não-TEIP-E147 Para promover o sucesso dos alunos,</p>	<p>Apoio ao estudo e apoio a Português. Os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, umas vezes têm apoio comigo nas horas de componente não letiva, em pequenos grupos ou até apoio individual conforme se for revelando necessário. Outras vezes têm apoio com professores que estão colocados pelo TEIP em assessorias pedagógicas temporárias.</p> <p>PP-TEIP-E4 Sou professora de português do 9.º ano, também sou recurso TEIP, dou 11 horas do meu horário de assessoria pedagógica temporária a Português aos alunos dentro ou fora da sala de aula, consoante a necessidade. Em articulação com a professora, conversamos com a professora titular, neste caso. Os alunos têm apoio dos professores e também dos técnicos. Alguns alunos tiveram atividades previstas num plano anual de atividades para a promoção de sucesso académico a Português, por exemplo de apoio ao estudo e ensinar como estudar.</p> <p>Tem o apoio a Português e a Matemática... turma + que é uma assessoria dada dentro ou fora da sala de aula conforme a organização com o professor titular, apoio na sala de estudo, apoio na biblioteca, uma ou outra atividade do plano anual de atividades direcionada para a disciplina de português. Assessoria a Português aos alunos dentro ou fora da sala de aula, consoante a necessidade.</p> <p>PM-TEIP-E7 Tive a assessoria pedagógica temporária 45 minutos</p> <p>PM-TEIP-E8 O Plano Anual de Atividades tem muitas atividades em todos os âmbitos. Umas mais voltadas para o sucesso académico outras para outras áreas. Ora bem...há atividades para a promoção das aprendizagens principalmente a português e matemática porque são as disciplinas que os alunos tem exames nacionais. Por exemplo assessorias, grupos de nível para apoios, e depois há os apoios em sala de aula ou fora da sala de aula. Assessorias. Com uma professora contratada pelo TEIP para esse trabalho Podiam trazer muitas mas os professores têm poucos tempos para esse trabalho e muitos alunos para apoiar. Depois há a</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	além das aulas de apoio ao estudo são desenvolvidas tutorias por docentes, sessões de promoção de competências pessoais e sociais como a organização pessoal ou a organização do estudo.	<p>questão da seleção dos alunos porque como é um recurso TEIP tem de haver resultados e para haver resultados muitas vezes não vão os piores alunos mas sim alguns que não necessitam do apoio. Mas isso são outras conversas. É difícil falar disto porque me provoca algum desconforto.</p> <p>TE-TEIP-E11 Temos um Plano Anual de Atividades muito extenso ... a ação tutorial, as turmas mais, que também são conhecidas a nível nacional temos no nosso gabinete chamado gabinete de promoção do sucesso temos atividades específicas para ir acompanhando o percurso escolar dos alunos em risco, ...tendo em conta outros agrupamentos que têm tido oportunidade de ver, acham que temos um Plano de atividades muito extenso...mas são as diretrizes.</p> <p>TE-TEIP-E12 atividades de combate ao insucesso como seja as Turma Mais, a coadjuvação dentro da sala de aula</p>
Formação global	<p>OG-Não-TEIP-E2 redirecionamos a oferta de escola, oferecemos os cursos profissionais para alunos que não têm perfil para prosseguimento de estudos superiores... ... aliás não há nada que nós façamos que não tenha por base a promoção do sucesso dos alunos Uma das disciplinas que temos em termos de oferta complementar é precisamente a Formação Cívica para assegurar essa formação, ou seja uma melhor cidadania.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Nesta escola a cidadania e a solidariedade é muito trabalhada, mesmo nas questões do ambiente. Envolvermos muito os alunos em projetos na comunidade e eles sentem-se úteis e gostam e empenham-se porque são valorizados.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Há atividades que os alunos participam por opção própria e outras que são propostas às turmas ou a um grupo específico de alunos mas eles gostam e participam. Trabalhamos muito as questões ambientais a solidariedade e</p>	<p>OG-TEIP-E1 O PAA contempla também atividades com a família e existe o gabinete de apoio aos alunos e às famílias nos quais os técnicos especializados têm uma intervenção notável. Para a formação global acontece o mesmo...estão previstas no plano anual, mas a maioria são realizadas pelos técnicos especializados o que os faz perder muito tempo nestas atividades...mesmo os alunos perdem-se um pouco nestes microprojectos</p> <p>PP-TEIP-E4 Esses apoios são dados por Professores colocados no início do ano, mas também diretores de turma, aliás por terem uma maior proximidade com os alunos nas aulas de Formação Cívica. Pelo menos tenta-se que seja assim, mas às vezes também não é possível</p> <p>TE-TEIP-E11 comemorações de dias, por exemplo dia do agrupamento neste ano letivo foi um dia em que teve muita relevância no nosso agrupamento e nos próprios alunos ... Portanto mobilizam todos os alunos e todos</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>depois claro concursos focados nas disciplinas e que têm tido muito bons resultados. Os alunos empenham-se e os pais também são responsabilizados para incutir essa responsabilização nos filhos e a direção é muito forte nesse aspeto de responsabilizar os alunos e as famílias.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 As principais dimensões que se procura desenvolver são a inteligência emocional, a autoestima, a capacidade de organização pessoal. A autoestima e as competências de comunicação são sempre transversais a quase todas as intervenções, são fundamentais para o sucesso dos relacionamentos interpessoais, da aprendizagem,</p>	<p>os professores na realização do género de um mercado medieval e isto aqui traz dinâmicas de aprendizagem específicas e produtivas. atividades específicas para ir acompanhando o percurso escolar dos alunos em risco, controlar problemas de abandono e com desistência escolar, temos atividades específicas para contornar também as questões de indisciplina, bullying temos várias atividades.</p> <p>TE-TEIP-E12 combate à indisciplina que vai sendo um dos fatores de hoje em dia mais problemáticos. Na indisciplina e no âmbito de qualquer outro tipo de problemática fazemos dinâmicas de grupo. Ao nível da orientação vocacional nós temos um projeto programa desenvolvido para os orientar.</p> <p>fora da sala de aula temos a dinâmica de grupo que visam sobretudo a envolvimento direta dos alunos com todo o processo do ser e aprender. se o aluno através do apoio nomeadamente da assessoria que eu faço enquanto psicólogo tem um bom desenvolvimento e uma boa integração na escola e passa por ter sucesso educativo isso vai prevenir qualquer tipo de comportamento desviante, qualquer tipo de ato de indisciplina e vai promover a prevenção de patologias como sejam depressões, ansiedade, alterações das mais variadas... e isso contribui para o desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e não só como aluno.</p> <p>TE-TEIP-E13 Dinamização de oficinas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas aulas de Educação para a Cidadania; sessões individuais e em pequenos grupos de treino de competências pessoais, sociais e escolares. Ações preventivas com os pais; trabalho individualizado, em pequenos grupos e com algumas turmas sinalizadas. os alunos do 3.º ciclo, é muito mais difícil desenvolver um trabalho de desenvolvimento de competências. (...) reside mais um trabalho de contenção do abandono, absentismo e indisciplina.</p>
Público-alvo	<p>PP-Não-TEIP-E5 Para os que têm mais dificuldades, apenas.... mas é evidente que se algum</p>	<p>PP-TEIP-E3 As atividades na verdade deveriam focar-se em todos os alunos, porém nem sempre</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>dos bons alunos precisar de tirar alguma dúvida os professores estão abertos a isso.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 O ideal seria para todos os alunos, é claro, mas na prática acabamos com incidir nos alunos e/ou turmas com mais dificuldades, negligenciando um bocadinho os que vão conseguindo apanhar o comboio e corresponder ao mínimo que lhes é exigido</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 A turma em si não tem. O que temos é apoios para os alunos com dificuldades.</p>	<p>assim é, e dá-se primazia aos alunos que, talvez pelo retorno financeiro, dêem alguns resultados para as estatísticas nos relatórios que justifiquem os recursos e também porque não se valorizam os bons alunos, porque esses não justificam os recursos TEIP</p> <p>PP-TEIP-E4 Dirigido inicialmente para todos os alunos, evidentemente que aqueles que se destacam mais pela positiva têm o apoio menor já não têm a obrigatoriedade para ir ao apoio e muitas vezes não são propostos para as atividades ou seja é focado para os alunos com necessidades umas vezes mais problemáticos e outras menos dependendo do grau de capacidade de aprendizagem dos alunos.</p> <p>PM-TEIP-E7 Os projetos são dirigidos a toda a população escolar, embora quem os frequentam sejam os alunos oriundos de famílias socioculturalmente desfavorecidas e nesse aspeto o programa TEIP cumpre-se. Em relação à formação global não se sente, esbate-se, pelo menos ao nível da sala de aula, dado que o desrespeito pelos professores e pelos funcionários faz-se sentir a todos os níveis e os alunos sentem-se protegidos pela direção. A formação global não me parece que seja desenvolvida.</p> <p>PM-TEIP-E8 umas são para todos, outras são específicas para determinados grupos. As académicas são para os alunos que têm dificuldades e depois há os concursos que são para os bons senão os outros não vão dar nas vistas e depois não se pode fazer um relatório todo florido. Por exemplo há uma atividade para as etnias em que só participam os alunos de etnia e depois fazem exposições para todos vermos o que eles fizeram...que no fundo só o fazem porque são obrigados e só vêm à escola porque se não vierem lá se vai o rendimento mínimo de inserção para os pais. Não estou a ser racista estou a ser realista. Esta é que é a verdade.</p> <p>TE-TEIP-E11 Não se focam em nenhum grupo especial. Para além daquelas atividades específicas temos por exemplo a atividade G+... a atividade G+ poder-se-á considerar que se foca num público-alvo com dificuldades específicas de aprendizagem.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>TE-TEIP-E12</p> <p>focam um numero sinalizado de alunos que estão de alguma forma previstos como sendo de maiores necessidades educativas isto é, têm maior dificuldades de aprendizagem. Tanto individualmente como em grupo temos várias modalidades de intervenção.</p>
Resultados	<p>PP-Não-TEIP-E5</p> <p>Esta escola aposta muito no sucesso educativo dos alunos por isso tentamos apoiar e responsabilizar os alunos para que eles deem o máximo.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9</p> <p>têm originado melhorias significativas nas aprendizagens da maioria dos alunos abrangidos. . . este projeto é pensado para a consecução dos objetivos da diferenciação pedagógica, o que ajuda cada aluno, na sua individualidade, a ultrapassar dificuldades e o comportamento dos alunos em sala de aula melhorou significativamente.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6</p> <p>Sendo o apoio dado pelo professor da turma primeiro permite ganhar mais proximidade com o aluno, conhecê-lo melhor...porque são muitos. . e perceber quais são as maiores lacunas e depois também e mais fácil ajudá-los nas aulas. Muitas vezes dá-se apoio algum tempo e eles depois deixam de precisar porque eles próprios avançam pelo seu próprio pé.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>o maior impacto é ao nível da promoção da autoestima e de um maior bem-estar pessoal e emocional, seja dos alunos como dos professores e dos assistentes operacionais.</p>	<p>OG-TEIP-E1</p> <p>Por outro lado, na minha opinião, ganhava-se mais se se realizassem menos atividades em detrimento de projetos elaborados pelos próprios alunos em que eles se envolvessem e se responsabilizassem para assim ir melhorando a sua conduta e por sentirem que afinal têm potencialidades que eles próprios desconhecem. Assim perdem tempo os alunos, os funcionários, os professores e os técnicos que para realizarem uma atividade que dura apenas uma ou duas horas têm de fazer um projeto, organizar a atividade, realizar atividade que tem subjacente construção de materiais, contratações de outros serviços, articulação com entidades, Então perde-se este tempo todo e os alunos o que ganham? Uma ou duas horas de qualquer coisa que eles muitas das vezes nem valorizam e não os enriquece em nada. Em relação aos projetos a longo prazo em que os alunos participam durante o ano todo e os professores e técnicos têm tempos especificamente para a realização desse trabalho acho que são uma mais-valia para os alunos. Depois ainda tem de ser avaliada em relatório e uma avaliação feita, geralmente em forma de questionário passado a todos os participantes e que depois tem de ser tratado para apresentar no relatório.</p> <p>PP-TEIP-E3</p> <p>Muitas atividades, não acrescentam muito na vida dos alunos, existem apenas para dar palco a algumas pessoas, nomeadamente à direção, que reivindicam para elas o sucesso.</p> <p>As atividades são, na sua maioria, formas de entretenimento para disfarçar os problemas de comportamento e de aproveitamento de alunos.</p> <p>No entanto, destacam-se algumas, como por exemplo os concursos de poesia e de leitura que muito contribuíam para as aprendizagens em Língua Portuguesa e algumas comemorações de efemérides que permitem que trabalhem pesquisas e com isso eles vão aprendendo qualquer coisa.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>Em alguns, nota-se uma evolução, noutros não se nota nada, .</p> <p>Eu acho que a gestão do plano anual de atividades é feita conforme o que se espera dos resultados. Se der jeito é de uma maneira, se não der jeito é de outra. Para além disso muitas são para dar protagonismo a algumas pessoas que por conveniência se tem de justificar a contratação no ano seguinte e então faz-se assim um projeto que dê nas vistas para enriquecer o currículo e sirva de fundamento para nova contratação.</p> <p>PP-TEIP-E4</p> <p>se o aluno vai mesmo com vontade de aprender, querer crescer, é muito bom e eu acho que é importante, mas nem sempre isso acontece porque muitas das vezes os problemas de casa também vêm com os jovens ... nós sabemos, nós também já fomos alunos e sabemos que às vezes há situações em que estamos muito chateadas ... independentemente do sítio continuamos muito chateadas ... enfim ...depois há aqui casos muito complicados. No entanto nesta escola em que há alunos com situações muito problemáticas em casa e são seguidos pela CPCJ e acontece que muitas das vezes não foram tão recetivos ao apoio que lhe era oferecido. Eles tinham os apoios dos técnicos ... com os psicólogos, os técnicos de apoio ... mas mesmo assim não iam ao apoio das disciplinas.</p> <p>Eu não sou diretora de turma mas cada vez que precisei de um apoio ou tirar uma dúvida ou pedir um conselho os técnicos estavam disponíveis. Por exemplo pedi para ajudá-los nas decisões para a continuação dos seus estudos e eles vieram ... os miúdos foram encaminhados ... acho que é bom, os alunos tiveram sempre uma proximidade com eles, com os técnicos.</p> <p>O balanço não deixa de ser positivo porque não me posso esquecer dos alunos que se esforçaram independentemente das dificuldades deles acho que seria injusto eu dizer que era negativo só pelo empenho desses alunos, mas eu acho que podia ser muito mais positivo muito melhor, mas no entanto acho razoável.</p> <p>PM-TEIP-E7</p> <p>As assessorias não trazem muito porque são apenas 45 minutos e são para uma minoria.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>Focam-se em dimensões que permitam dar a conhecer à comunidade um ambiente que não corresponde ao que se passa na escola. Digamos que é um pouco de show off para a comunidade e para permitir participar em atividades inter escolas. O Projeto que mais se faz sentir é sem dúvida o que envolve os alunos de etnias.</p> <p>PM-TEIP-E8 Depois há o acompanhamento dos técnicos aos alunos que é mais de remediação do que de prevenção. O que acontece é que mais se remedeia aqui e ali, tapa-se buraco aqui e ali mas o roto continua lá. Não há uma intervenção preventiva. Por isso a formação global dos alunos continua comprometida o que se nota depois no ambiente da escola.</p> <p>TE-TEIP-E11 há uma valorização da nossa equipa de trabalho escolar na resolução dos próprios problemas e no apoio proporcionado às famílias e aos próprios alunos. os resultados que temos tido no acompanhamento dos alunos e os resultados dos próprios alunos falam por si. Temos vindo a evoluir ao nível do sucesso escolar como a nível pessoal, a nível cívico.</p> <p>TE-TEIP-E13 Ao nível da redução do abandono escolar, do absentismo, da indisciplina e da melhoria dos resultados escolares.</p>

Tabela LV - Unidades de registo da dimensão Estratégias dos profissionais: Contribuição para o ensino-aprendizagem e componente relacional

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Ensino-aprendizagem	<p>PP-Não-TEIP-E5 Tento diferenciar o ensino e utilizo muito a estratégia dos pares. . peço aos melhores alunos se ajudam os colegas e quando percebo que um dos menos bons domina bem determinada matéria ponho-o também a ajudar um colega que não percebeu tão bem a matéria e assim eles vão elevando as sua autoestima e muitas vezes começam a gostar da ideia de que se estudarem se tornam</p>	<p>PP-TEIP-E3 Envolvê-los, o mais possível na disciplina, incentivando-os a melhorarem as suas fragilidades, dando aulas de apoio e, sempre que possível diversificando as aulas. Estimular a competição saudável entre os alunos, para que os que brilham menos se sintam impulsionados a progredir. Fazer jogos didáticos na turma, em grupos pequenos, que ajudem a desenvolver a criatividade e o espírito crítico.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>melhores alunos. Toda a vida tive heterogeneidade de alunos. Trabalho sempre com o objetivo de os alunos tirarem boas notas.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Gere-se bem. Nesta escola dá-se primazia aos resultados académicos...aliás esta escola é muito procurada por isso... se os alunos têm dificuldades têm apoios e a direção é muito exigente com eles mesmo em termos de regras. Aqui não se brinca com isso e eles sabem. E também temos excelentes alunos e o que eu acho é que os menos bons depois tentam seguir os modelos e procuram melhorar...só se forem alunos que não tenham mesmo capacidades mas esses com dificuldades específicas têm acompanhamento da educação especial e a direção exige resultados mesmo a esses. Eles têm de ir às aulas e fazer o programa que foi estipulado para ele. Acho que esta escola trabalha muito em prol do aluno e das melhorias no seu percurso académico e eu gosto disso. É evidente que o objetivo é procurar que os alunos consigam ter boas notas a nível interno e externo. O que eu faço é ajudar os alunos que têm mais dificuldades a superá-las dando-lhes muitas vezes mais atenção e procurar perceber se eles entendem a matéria e damos apoio extra aula quando vemos que as aulas não chegam. Todas as possíveis e imaginárias. Porque o programa de Português é muito extenso e muito difícil para eles e o que é certo é que não podemos andar a facilitar porque depois na avaliação externa a coisa descamba. Assim procuro fazer com que eles estejam atentos nas aulas que já é meio caminho andado e como disse procuro também prestar mais atenção e apoio aos mais fraquitos.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Começo sempre por ensinar a gostar da disciplina e para tal sempre que</p>	<p>Debates e reflexões sobre temas que os preocupem ou se sintam atraídos.</p> <p>PP-TEIP-E4 Fizemos um acompanhamento individualizado. Neste caso, muitas vezes os trabalhos que eram trabalhos de casa de escrita eram direcionados de acordo com as dificuldades deles.... cada um trabalhou à sua maneira e ao seu ritmo. Nós temos as estratégias delineadas pelo departamento mas depois dentro da nossa sala de aula perante o nosso conhecimento dos alunos focamo-nos na diferença de cada um para tentar atingir o seu ponto de interesse e que também corresponde à nossa expectativa, como é evidente. Ao longo do ano vão tendo apoio para os testes principalmente para as matérias que sabemos que vão sair no teste...e a seguir, quando estamos mais perto dos exames é de prepará-los para responder a questões tipo, do que sabemos que irá sair e treiná-los a resolver exames de anos anteriores. Tiveram aulas de apoio e depois tivemos um apoio acrescido antes do exame, evidentemente Eu acho que isso é uma mais-valia se o aluno souber empenhar-se e olhar para estes apoios como uma mais-valia. A questão às vezes é essa ... também temos meninos no 8.º ano que achavam que o apoio era um castigo e não uma mais-valia para estudar, portanto então poderá ter efeitos negativos e positivos. Também tive alunos do 8.º ano razoáveis que queriam ir aos apoios semanas antes dos testes para saberem o que podiam trabalhar de um aforma mais individualizada e o objetivo muito mais rigoroso dos conteúdos que iriam sair nos testes de avaliação ou seja os que não têm dificuldades são os que vão ao apoio têm mais facilidade em aprender do que aqueles que tem necessidade e acharam que era um castigo que lhes estávamos a dar.</p> <p>procurei despertar-lhes o espírito para a curiosidade e para fazerem perguntas e saberem o porquê das coisas e procurar as respostas. alguma pesquisa e eu não sou de cá não posso ajudar muito.</p> <p>O que nós tentamos fazer eu e a outra colega no 9.º ano de português ... para</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>introduzo um tema novo dou sempre um pouco de história da matemática. Depois a escolha de atividades a serem aplicadas que ajudem o aluno a aprender pela descoberta e, sempre que possível, que as mesmas estejam interligadas com a vida real. O reforço positivo é essencial, inculir autoconfiança nos alunos é fundamental e por fim, ajudar os alunos a serem autónomos na realização dos trabalhos.</p> <p>É bem verdade que normalmente me sinto um pouco ansiosa e stressada com o facto de ter em simultâneo que trabalhar com grupos de alunos tão heterogéneos e pensando sempre nas avaliações externas. Como na minha disciplina não há outra alternativa só tenho de conseguir inculir nos alunos hábitos de trabalho diário, aproveitar da melhor maneira possível todos os projetos existentes na escola e, principalmente levar os alunos a uma postura de trabalho e confiança nesse trabalho. O sucesso está, na maioria das vezes, no conseguir que os alunos trabalhem diariamente, estabelecendo uma rotina de trabalho que lhes facilite uma maior aproximação com a Matemática.</p> <p>No caso da minha disciplina, Matemática, costumo dizer que é necessário muito exercício de musculação e braçal, ou seja, a Matemática entende-se e não se decora, no entanto é sempre necessário muito trabalho para que o entendimento seja efetivo. E o sucesso está, na maioria das vezes, no conseguir que os alunos trabalhem diariamente, estabelecendo uma rotina de trabalho que lhes facilite uma maior aproximação com a Matemática.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>As diferenças não são assim tão grandes, pelo menos não relativamente a outros contextos por onde tenho passado. Ou por defeito (bem positivo) de profissão, tendo a achar sempre que cada aluno é único e especial e merecer ser considerado e tratado como tal, por isso sempre atuei assim, individualizando ao máximo a minha</p>	<p>o estudo por exemplo de “Os Lusíadas” fizemos uma abordagem a partir dos Lusíadas para as crianças para tentar motivar inicialmente, depois estivemos a ler nas aulas e minuciosamente a estudar cada canto ou cada estância obrigatória. Tentamos sempre colmatar com temas atuais para eles perceberem as semelhanças, por exemplo. . eu tenho um aluno vocacionado para a banda desenhada num dos testes o Adamastor apareceu numa banda desenhada e correu muito bem para ele porque estava no seu foco de interesse, tentamos diversificar as ofertas de trabalho, nem sempre compensou mas de um modo geral acho que até foi positivo. As estratégias que utilizamos são individualizadas.</p> <p>Os alunos estão sem vontade de trabalhar dentro da sala de aula, não quer dizer que os tenha posto todos a trabalhar se eu disser que sim é mentira, mas no entanto lá está com essas atividades que fazemos fora da sala de aula fez com que eles estivessem mais atentos dentro da sala de aula...mas com alguma chantagem emocional para lhes dar a volta ...foram meninos que me surpreenderam afinal de contas são uns bebés muito grandes de altura e muito carentes e a parte emotiva muito fragilizada e foi fácil chegar até alguns.</p> <p>Eu tenho uma atividade, eu sou francesa, vivi muitos anos em França e propus uma atividade de sensibilização à língua francesa que não vai ter continuidade pelo facto de eu ser contactada e andar sempre a saltar de escola em escola. Também tentei ligar aos meus alunos do 9.º ano de português fiz a apresentação era uma turma de francês e tinham a obrigação de aderir ainda mais a atividade e depois levei esses mesmo alunos por pares as outras turma para fazermos essa campanha de sensibilização à língua francesa e é uma forma de incentivo portanto responsabilizá-los na atividade. Tinham responsabilidades atribuídas na apresentação. Eles sabiam o que tinham para fazer e efetivamente responsabilizaram-se por isso e correu muito bem.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	intervenção.	<p>PM-TEIP-E7</p> <p>A matemática vai vindo aos bocadinhos, por isso atualmente já dou mais horas de matemática do que o tempo que perco a dar lições de moral e a chamá-los à atenção.</p> <p>Outra estratégia é fazê-los acreditar de que são capazes ... podem não ser capazes de aprender tudo o que consta do programa, mas se aprenderem o essencial já é muito bom tratando-se de uma população de alunos com um nível cognitivo muito baixo porque os melhores fogem todos para a escola Não-TEIP. Muitos deles nunca na vida tinham tirado positiva a matemática e comigo tiraram positiva sem facilitismos da minha parte. Claro ...ficaram maravilhados e foi uma forma de aumentarem a autoestima e ganharem mais vontade de se aplicarem ao estudo. Atualmente já estão num grau aceitável quer a nível de comportamento quer nas notas. E se eu ficar na escola para o próximo ano já eles sabiam como é que as coisas funcionam comigo e mais iam evoluir...tenho a certeza disso. E claro também tenho muita pena que não haja computadores suficientes que as salas não tenham condições...enfim...tanta coisa que era preciso mudar.... faz-se o investimento no que não é necessário. Assim temos sempre o mínimo mas o importante é sempre a fazê-los acreditar que podem melhorar. Mas antes disso tudo foi trabalhar o saber ser e o saber estar... não posso considerar tempo perdido o mês que investi mais nisso do que na matemática porque eles sem dúvida que melhoraram.</p> <p>(PM-TEIP-E7)</p> <p>Quando são conflitos entre eles a minha estratégia é mandá-los cá fora apanhar um bocado de ar e refrescar as ideias...cheguei a parar aulas completamente e depois falar com eles quando estão mais calmos porque na hora dos nervos eles nem nos ouvem. É isso que eles precisam que conversemos com eles. Fazíamos contratos informais de recompensa. Depois eu dava-lhes aulas de reforço para que eles se sentissem melhores alunos.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>PM-TEIP-E8</p> <p>Tento seguir o objetivo de ensinar a matéria porque eles têm avaliação externa o que é um grave problema. Procuro dar um acompanhamento mais direto aos mais fracos e depois também tenho assessoria em sala de aula em algumas aulas e há depois alguns tempos de assessoria fora da sala e que vamos tentando dar a volta para se conseguir algum sucesso. Mas mesmo assim nunca se consegue nivelar a avaliação interna com a externa...ficamos sempre abaixo na externa. Mas isso também tem a ver com outras coisas. Porque nós damos as notas que os alunos merecem na realidade e depois somos coagidos a inflacionar as notas por causa das metas.</p> <p>Vou gerindo como posso...às vezes dá vontade de andar com os bons para a frente porque eles também perdem muito. Em cada aula passo não sei quantos minutos a chamar a atenção dos alunos porque se portam-se mal. Temos alunos muito mal educados e que não respeitam ninguém...nem pais...nem professores...nem direção...e quem está a perder são os que querem aprender alguma coisa e acabam por ser prejudicados. Na minha opinião a inclusão é para todos ...os bons alunos também têm direito a ter o tempo de aulas que lhes está destinado e muitas vezes perde-se esse tempo a dar lições de moral. Ainda por cima na disciplina de matemática que é sempre a mais problemática em termos de aprendizagens.</p> <p>TE-TEIP-E11</p> <p>intervenção individualizada sobre o aluno e muitas vezes também sobre a própria família. A cada situação, cada problemática tentamos encontrar uma resposta adequada a essa problemática, especificamente para uma situação de conflito existe o procedimento que é a mediação de conflitos que é um procedimento contratualizado com os alunos em causa e é um processo muito específico e técnico.</p> <p>TE-TEIP-E12</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>prevenção do abandono escolar e do absentismo e a intervenção em matérias psicológicas, ou seja, intervenção direta, assessoria psicológica em casos pré-sinalizados como sendo necessitados de apoio psicológico, entre outras coisas que vamos fazendo enquanto técnicos especializados aqui no agrupamento.</p> <p>TE-TEIP-E13 Desenvolvo um trabalho social com os alunos, pais e instituições da rede social de prevenção do abandono escolar, absentismo escolar, indisciplina e insucesso escolar.</p>
Componente relacional/emocional	<p>OG-Não-TEIP-E2 Máxima relevância claro... E desafiante não é fácil mas foi o que mais me atraiu nisto de ser diretor foi precisamente essa parte do achar que eu era capaz de gerir as relações humanas e a minha aposta é sempre desse lado ... sempre...nós vamos aprendendo ...nós passamos por estádios diferentes de evolução relativamente ao que é a gestão das relações humanas e aprendemos a defendermo-nos a mos próprios e aprendemos também a motivar os outros e a fazer os outros desenvolverem barreiras autodefensora...e não serei tão naif como era quando comecei há 11 anos... acredite que este tempo todo me deu alguma bagagem e que as coisas correm melhor agora.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Uma relevância máxima até porque quanto mais empatia os alunos criarem com os professores melhor aprendem e melhor se comportam.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 É na minha opinião a mais importante. Sem empatia é difícil trabalhar. Os alunos têm de sentir que os professores gostam deles e estão ali para os ajudar e quando ralham é para o bem deles. Aliás digo-lhes isso muitas vezes que se ralho é porque me preocupo com eles. Eu tenho uma boa relação com os meus alunos e gosto deles e procuro fazer com que eles também gostem de mim. Lembro-me quando</p>	<p>OG-TEIP-E1 A questão relacional é muito importante quer entre profissionais quer com os alunos. Embora em considere que quem mais se envolve emocionalmente mais sofre e consequentemente mais se desgasta. Viver em demasia os problemas dos alunos também é cansativo. É evidente que a sensibilidade de cada um é diferente, mas apesar de muito importante este envolvimento emocional para que os alunos sintam que alguém se importa com eles</p> <p>PP-TEIP-E3 Dou muita importância, pois é fundamental que alunos e professores mantenham um clima saudável e de respeito mútuo na sala de aula e fora dela. No entanto, fomento, também, momentos de descontração e de “brincadeira” com os alunos, para que a imagem do professor não seja vista apenas de um ângulo. Creio que se consegue estabelecer um equilíbrio criando limites. E na verdade eles gostam mais dos professores que impõem limites do que dos professores laxistas dos quais eles não sabem o que esperar. Os alunos gostam de ter regras e de perceber que os professores se preocupam com eles. Até porque são miúdos que são deixados ao acaso pelos pais e quando lhes damos afeto eles reconhecem-nos como amigos deles e como adultos que os respeitam.</p> <p>PP-TEIP-E4 Nem sempre é fácil mas a parte emotiva é muito importante e deveria</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>estudava se não gostasse do professor lá se ia a matéria...pronto também não gostava da disciplina. Então procuro criar com eles alguns laços para que tudo corra bem.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 É bem verdade que relegámos, por vezes, para segundo plano a educação emocional, mas tenho consciência que as emoções são naturalmente essenciais na minha profissão, pois através das emoções consigo melhorar o desempenho das minhas funções. Para além disso, se conseguir compreender as emoções dos meus alunos, é muito mais fácil gerir o meu grupo turma de modo a que estes também se possam sentir num bom ambiente que será, sem dúvida, propício à aprendizagem.</p> <p>TE-Não-TEIP-E14 É a mais importante de todas. Um docente pode ser teoricamente bem preparado ou um psicólogo tecnicamente cinco estrelas mas se falham o envolvimento e o suporte emocional aos miúdos não conseguem fazer nada, quase nada. O mesmo entre colegas, só funciona quando há um trabalho de verdadeira equipa, quando se abre espaço a conhecer o outro como pessoa, as suas potencialidades e fragilidades, e nos suportamos mutuamente, a cada instante.</p>	<p>haver um acompanhamento muito mais dedicado e mais presente porque num contexto de uma escola TEIP temos alunos que maioritariamente vem de famílias desestruturadas e temos os técnicos que os apoiam ... mas por vezes ficam muito aquém da perspetiva e do esperado pelo aluno ... eu acho, mas penso isso porque esta escola tem bastantes técnicos podem é não ser os adequados sei lá... a falta de estar presente com os jovens para fazerem outros trabalhos só para o show-off dos relatórios para que a escola seja reconhecida como escola de boas práticas.</p> <p>PM-TEIP-E7 Nós sabemos os problemas destes miúdos e acabamos por reconhecer que a vida deles familiar não é fácil e eles arrastam-se esses problemas para a escola e muitas vezes acabamos por desculpar muita coisa devido a essa situação. Acabamos por os ouvir e a maioria das vezes vamos para casa carregados com todo o trabalho burocrático numa pasta e com os problemas dos alunos no coração...é uma carga muito pesada e que também nos faz sofrer. Temos os técnicos na escola que também os acompanham e que são excelentes profissionais, fazem o que podem e envolvem-se muito, embora muitas vezes não tenham tempo para eles, para conversar com eles individualmente, porque a direção atribui-lhes outras tarefas principalmente na realização de atividades para mostrar que a escola faz.</p> <p>PM-TEIP-E8 Acho importantíssima e tento sempre dar atenção a essa dimensão. Tenho muitos que manifestam amizade por mim e mesmo os mais mal comportados também têm essas manifestações de afeto e empatia. Eles também não podem dar o que nunca ninguém lhes deu e como são miúdos muitas das vezes negligenciados pelas próprias famílias é evidente que são rudes. Mas se mostrarmos amizade por eles eles são uns porreirões cá fora...o problema é mantê-los 90 minutos numa sala de aula a aprender matemática. depois há também aqueles que se nota que ficam felizes se a gente lhes der atenção e até</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>vão melhorando as atitudes.</p> <p>TE-TEIP-E12 Para mim é muito fácil de fazer porque sou psicólogo... para mim a componente relacional e afetiva é fundamental em qualquer desempenho de qualquer profissão, contudo estou treinado para usar esta componente em favor da resolução das questões por isso não é possível demarcar da nossa componente afetiva mas é possível trabalhar essa componente afetiva e usá-la a favor da organização e da resolução de qualquer conflito e no fundo do trabalho que tem de se desenvolver ...a aprendizagem é um processo que não se pode nunca dissociar da componente afetiva... nunca... e uma escola tem de ter isso muito presente porque de outra forma se os professores ... os técnicos não souberem trabalhar adequadamente deixamos que a componente afetiva em vez de ser uma mais-valia se transforme num problema.</p> <p>TE-TEIP-E13 Nem sempre é fácil, confesso que a minha componente emocional é muito forte mas procura encontrar o equilíbrio com a racional.</p>

Tabela LVI - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Impacto nos alunos

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Descontinuidade dos apoios na transição de ciclo	<p>OG-Não-TEIP-E2 Eu não quero acreditar que essa mudança fosse significativa do ponto de vista daquilo que é a perceção do aluno eventualmente não terá 2 psicólogos a quem possa recorrer...terá só um ...terá que se aguentar terá de ter paciência porque há lista de espera ... de resto não me parece.</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Não. Têm apenas o apoio pedagógico. . . Eles aqui são tratados todos da mesma maneira...interiorizam as regras e depois comportam-se de acordo com o que é esperado. Penso que pode ter muito impacto porque nota-se que eles acham que somos muito exigentes em relação à outra escola e muitas vezes</p>	<p>OG-TEIP-E1 Não me parece. Pois ... não sei... Um bom tema para estudo... acho que devia mesmo ser estudado...sei lá. . deve ser o mesmo impacto de quando vivemos numa cheia de família e amigos a quem podemos recorrer e de repente emigramos e não temos a quem recorrer no momento dos problemas...deve ser um impacto deste género...temos tudo e depois toca a desenrascar porque já não temos quem faça por nós...deve ser mais ou menos isto. Tivemos um aluno que fez o curso profissional de cozinha e depois seguiu na mesma área e fez o 12.º ano em curso profissional e entretanto entrou na escola superior de Turismo...ou qualquer coisa assim...mas ficou-se por ali porque não conseguiu acabar o curso...descontinuidade nos apoios...dão e</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>manifestam isso.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Os alunos que vêm da escola TEIP estão habituados a ter mais recursos para os acompanhar e chegam aqui e não têm esses recursos. É evidente que vamos acompanhando mas sem facilitismos. Somos exigentes e eles passados alguns meses percebem isso. Mas acompanhamento específico para eles não há. Há para eles e para todos os que necessitem de apoios específicos não por virem de um TEIP mas por precisarem de apoios. Tem um impacto muito grande porque eles sentem-se desprotegidos e são obrigados a fazer alguma coisa por si próprios porque aqui ninguém faz as coisas por eles ...até podemos dar apoio mas eles têm de perceber que têm de fazer por eles. O problema é que eles estão habituados a ser valorizados por valor que não possuem e claro chegam aqui e estranham. Têm as notas que merecem ter são castigados quando tem de ser...são tratados igual aos outros.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Não. Considero que o apoio dado em escolas TEIP é, por vezes, “mais de dar o peixe do que ensinar a pescar” o que, inevitavelmente, vai ter um impacto menos positivo quando um aluno ingressa numa escola que não seja TEIP. Claro que esta opinião, tão pessoal, vai de encontro a experiências vividas na primeira pessoa, o que não quer dizer que seja sempre assim em todos os casos. Será natural que alunos neste contexto se sintam deslocados na escola nova, o que provocará sem dúvida alguma problemas quer de aprendizagem, quer de integração.</p> <p>TE-Não-TEIP Sempre que há entrada de alunos novos, venham eles de onde vierem, procuro sempre acompanhar, nem que seja apenas através dos diretores de turma e, caso a integração não esteja a correr bem, pede-se autorização ao Encarregado de educação e faz-se intervenção direta com o adolescente. É variável. Depende das situações, mas não tem forçosamente de haver um impacto negativo.</p>	<p>depois tiram...</p> <p>PP-TEIP-E3 Não tenho conhecimento de acompanhamento, até porque as outras escolas não têm recursos adicionais e também não precisam de os justificar...mesmo assim os alunos lá vão andando...até porque os piores alunos são logo encaminhados para cursos profissionais para centros de formação de qualidade duvidosa que também trabalham para justificar financiamentos dos cursos e se não tiverem alunos os financiamentos não são atribuídos. Em alguns poderá notar-se que se sintam à parte num mundo que não dominam. Noutros, deve-lhes ser indiferente, porque portam-se mal em qualquer lado, só frequentam a escola até aos 18 anos porque são obrigados.</p> <p>PP-TEIP-E4 Nunca ouvi falar que se fizesse em alguma escola e dos 9.º anos que já dei nunca tive conhecimento que lhes fosse dado seguimento dos apoios que têm nas escolas TEIP depois nas outras escolas. Acho que isso ainda é uma realidade virtual. Será uma nova realidade para eles porque não estão habituados a caminhar sozinhos. Eu já estive numa escola TEIP que era um TEIP sem ser TEIP foi só por uma questão financeira porque não quer dizer que as escolas que não são TEIP não se deparem com os mesmos problemas das escolas TEIP ... depois têm muito do meio em que se deparam estas escolas. Desta escola eu acho que não há acompanhamento mas eu acho que esta é realmente uma escola de conceito TEIP. O acompanhamento para a secundária eu acho que não há sinceramente nunca ouvi falar nada disso não estou aqui há tempo suficiente para confirmar essa informação. Eu não acho que haja algum impacto eles irem para a secundária e acontecer não se sentirem envolvidos ou estarem desajustados daquela realidade até porque eles conhecem muitos jovens que frequentaram esta escola conhecem alguns professores não terá impacto negativo. Agora o impacto de passar do 9.º para o 10.º é uma mudança de ciclo e qualquer escola ou qualquer aluno sente o impacto da passagem do 3.º ciclo para a secundária.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>Relativamente ao hiato que existe na descontinuidade do apoio dos técnicos eles acabam por procurar acompanhamento fora da escola em clínicas ou centros de apoio psicopedagógico que é o que mais há aqui nesta cidade. E neste aspeto é que se sente mais o impacto da transição de uma escola TEIP para uma escola Não-TEIP. Por outro lado as escolas têm todas um psicólogo, quer sejam TEIP ou não, que faz o acompanhamento dos casos que mais necessitam.</p> <p>PM-TEIP-E7 Não ...nenhum... eles vão para a escola de cima e são tratados exatamente como os outros alunos, eles reprovam por faltas e por falta de estudo ...etc. A maior parte deles têm negativas e acabam por ir para cursos vocacionais ou profissionais para centros ...sei lá para escolas onde há tanto facilitismo com esta.</p> <p>Eu acho que eles associam a escola TEIP a uma escola cheia de facilidades. Aliás quando falo com colegas da outra escola eles questionam como é que aqueles alunos tinham níveis positivos nesta escola porque chegam lá sem saber nada. Tive o caso de uma aluna que veio da escola de cima para esta e era a melhor aluna que eu tinha e eu perguntei-lhe de que escola ela vinha e ela disse que tinha vindo da escola de cima. Eu perguntei-lhe porque é que ela mudou de escola e ela respondeu: porque na escola de cima é a sério e assim eu aqui posso ser a melhor. Isto só para dizer que os alunos na nossa escola por ser TEIP acham que é tudo mais fácil, quer dizer, passa-se sem ser preciso ser bom aluno... ou melhor passa-se sendo mau aluno...não é preciso grande esforço.</p> <p>PM-TEIP-E8 Não. Penso que a nível de integração nenhum. A nível de sucesso é que pode ter impacto porque eles saem daqui com avaliação positiva e chegam à outra escola e caem a pique.</p> <p>TE-TEIP-E11 Uma dessas nossas ações visa justamente isso, tentar criar condições aos alunos que transitam para outras escolas para encontrarem respostas formativas e educativas, principalmente os que fazem</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>o 9.º ano, e tentar junto também das famílias comprovar que esse encaminhamento será bem sucedido e que o aluno não deve abandonar o percurso escola pós-3.º ciclo, e a partir desse momento não podemos ir mais além, no entanto é uma preocupação que temos. Depende do percurso que o aluno fizer ... nós temos alunos de excelência que não sentirão um impacto educativo tão grande como alunos com dificuldades e que não têm o acompanhamento familiar tão grande... mas tentamos sempre ao máximo que os alunos sigam percursos escolares conforme as dificuldades educativas que eles têm ... tentamos acompanhar a transição e recomendar conforme as suas expectativas...as expectativas familiares, a sua vocação, tentamos sempre recomendar escolas profissionais ou agrupamentos de escolas com ofertas educativas que se adequem ao perfil dos alunos e até às vezes até no próprio processo de recrutamento procuramos que o seu futuro o passe por um curso profissional.</p> <p>TE-TEIP-E12</p> <p>Que eu tenha conhecimento só se faz essa articulação no âmbito da educação especial com os alunos com necessidades educativas especiais, presencialmente. Agora a articulação que se faz entre escolas é sob forma de conversas informais partilhas com escolas que recebem alunos e sob forma da elaboração de documentos de alunos que acompanham o processo individual do aluno ... quer dizer é feita mas é feita desta forma que lhe estou a dizer. O que acontece é que na outra escola ... a que recebe o aluno...o aluno perde o acompanhamento que tinha nesta... ..não ...não...esse acompanhamento não é feito... não é feito mesmo. Enquanto é nosso aluno é alvo de todas as medidas possíveis e imaginárias que temos à disposição. No momento em que o percurso do aluno acaba nesta escola essa articulação e continuidade de apoios acaba também. Vai tudo no processo dos alunos.... agora nós irmos a outra escola trabalhar ou articular para salvaguardar a intervenção que foi feita com o alunos...não.... Essa não é feita. há um grande impacto porque depois de tanto investimento no aluno as intervenções são descontinuadas e eles ficam entregues a eles próprios. aqui podemos estar a falar tanto de um</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>aluno que está a progredir do nível 2 para o 3 como de um aluno ...porque temos turmas mais sucesso não estamos só a trabalhar esse aluno que está a lutar para o 3... Nós podemos perfeitamente estar a trabalhar um aluno que está a lutar para ter o nível 5 a qualquer disciplina a e é óbvio que temos uma série de medidas, uma série de respostas, uma série de atividades com professores escalados com horário para transformar essa premissa numa realidade que por exemplo numa escola Não-TEIP não tem. Pode perfeitamente não estar salvaguardados estes mecanismos de promoção do sucesso educativo. É óbvio que o aluno que está habituado a ter acompanhamento de professores e de técnicos e chega a outra escola e tem um professor com um perfil diferente, a trabalhá-los, se calhar, como eles foram trabalhados no passado e que os conduziu ao insucesso presente, claramente que isso se traduz não só na representação que o aluno tem de si próprio, do seu sucesso, mas naquilo que a própria instituição dá ao aluno enquanto medida para a melhoria das aprendizagens é óbvio que o impacto é altamente destruturador no percurso do aluno.</p> <p>TE-TEIP-E13</p> <p>Costumo fazê-lo informalmente pois não tenho mecanismos de acompanhamento e monitorização e mesmo a transição, normalmente é trabalhada com o psicólogo escolar, na orientação vocacional. alguns alunos, tem um impacto positivo, noutros, pela falta de acompanhamento especializado, acabam por desistir, não concluindo, muitas vezes, a escolaridade obrigatória.</p>

Tabela LVII - Unidades de registo da dimensão Tipologia TEIP/Não-TEIP: Balanço

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
Monitorização	OG-Não-TEIP-E2 com Instrumentos de avaliação fiáveis e validados nos respetivos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia.	OG-TEIP-E1 É monitorizada em todos os momentos de avaliação em relatórios e em análise estatística em sede de conselho de turma e de departamento. Há a questão da flexibilização curricular e vão-se fazendo os acertos conforme as coisas estão a resultar. Como os resultados têm de ser atingidos muitas vezes os alunos são substituídos por outros que não precisam tanto.

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>os resultados (das atividades) apenas são muito positivos para os relatórios estatísticos porque depois na prática há um ou outro caso que sobressai.</p> <p>Imensos microprojetos que ocupam imenso tempo a organizar, realizar e avaliar.</p> <p>Metas para atingir que muitas vezes são puramente utópicas mas que obrigam a que se mostrem resultados</p> <p>E do que ouço em congressos específicos de TEIP e do que leio e do que observo e falo com outros colegas há muita inflação de resultados quer académicos quer sociais para que se possam cumprir metas contratualizadas e continuar a usufruir do acréscimo de recursos.</p> <p>PP-TEIP-E3</p> <p>E muitos desses são bons porque comparados com os menos bons têm que ser valorizados.</p> <p>Eles já perceberam que mesmo que não façam nada lá vão indo com a notas que precisam para passar. Ainda no ano passado passou um aluno com nível negativo a 5 disciplinas e o conselho de turma foi obrigado a reunir para alterar as notas ... coisas das estatísticas do TEIP.</p> <p>Faço-o, porque faz parte das minhas funções, no entanto o meu objetivo é minimizar sempre as injustiças e, sempre que me é possível, denuncio-as em atas de conselho de turma. O problema é que se fazemos uma retenção num aluno que não fez nada durante o ano ... só porque não...já sabemos que depois somos coagidos a passá-lo. Tem de se mostrar sucesso, mesmo que ele não exista.</p> <p>Os alunos quebram regras e nada lhes acontece. Até a falta de responsabilidade lhes é perdoada. Lembro-me de ouvir uma colega dizer que a uma turma problemática que registava várias participações disciplinares, lhe foi dito para anular essas faltas e os alunos não foram punidos, porque era mais cómodo para os responsáveis da escola manter as aparências de uma escola “normal”, com boas práticas e com taxas de sucesso que permitissem justificar os meios que lhes são dados por serem TEIP.</p> <p>Não ficam no apoio porque sabem que mesmo que não se esforçam têm a passagem de ano como certa.</p> <p>PP-TEIP-E4</p> <p>Eu acho que as escolas TEIP terão a vantagem de terem a possibilidade de pedir</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>auxílios e apoios que talvez seja mais difícil na escola Não-TEIP porque têm aqueles créditos de horas. Por exemplo eu sou um recurso TEIP... eu numa escola Não-TEIP não teria meio horário preenchido porque meio horário meu é TEIP, ou seja há essa facilidade e eu olhando para o meu percurso profissional sendo contratada claro que só fico a ganhar com uma escola TEIP agora eu acho que é uma mais valia porque a minha filha está no ensino secundário Não-TEIP e não tem esses apoios, não tem tantos apoios como tem uma escola TEIP.</p> <p>Há muita inflação de resultados académicos e sociais para justificar financiamentos e muitas vezes ao apercebermo-nos disso ficamos revoltados...para além disso o trabalho dos professores é pouco respeitado e pouco reconhecido nos resultados...o valor é dado a outros atores educativos que só querem protagonismo na apresentação das boas práticas do TEIP, que afinal às vezes nem são assim tão boas e nem deles são.</p> <p>Nós temos os dados apresentados e por departamento referentes à nossa disciplina basicamente depois temos o relatório TEIP durante o ano e que está disponível na página da escola onde se pode comparar resultados, agora o trabalho mais minucioso é nosso é da nossa disciplina. O relatório apresenta resultados que muitas vezes não correspondem à realidade.</p> <p>E o que acontece é que no exame também o fator sorte também existe e acontece que tenho 2 alunos que durante o ano a preocupação deles não era bem estudar português estavam mais direcionados para a matemática chegaram ao exame com nível 2 e conseguiram nível 3 em exame a produção feita durante o ano não chegou ao patamar do 3.</p> <p>... infelizmente os resultados não foram o reflexo do trabalho que os professores tiveram ao longo do ano. Por exemplo, alunas minhas que foram com nível 5 da avaliação interna, que eram consideradas excelentes alunas e tiveram dificuldade na avaliação externa também dizem que ficaram muito nervosas e não atingiram o nível 4 aliás. Na realidade, elas não são alunas de 5, mas ficou em conselho de turma. Outro exemplo 2 alunos que eram alunos que conseguiram o nível 4 mas elas em proporção ao baixo nível de turma era injusto dar-lhes o 4 se formos com grande rigor são alunas de 4+ efetivamente não conseguiram segurar a barra no exame. Na</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>primeira fase de exames não conseguiram chegar lá. A maior parte não consegue. Foram quatro a exame com 5 duas delas conseguiram manter o 5 e duas desceram para 4.</p> <p>PM-TEIP-E7 Fazem de forma a que os resultados sejam os melhores, por isso é que as escolhas são sempre da direção sem respeito nenhum pelos professores. Os professores fazem um relatório em que dizem o que fizeram em que dou uma avaliação qualitativa e a professora titular dá outra avaliação e claro que não coincide a minha avaliação com a dela. Não temos tempos em comum e claro que eu tenho de saber o que ela está a dar e claro que temos que dar a mesma coisa mas temos de gerir isso em conversas informais nos intervalos e em tempo nosso e partilhamos informação sobre a planificação e eu só tenho tempo nos 45 minutos para fazer exercícios não dá tempo para ensinar a teoria. Nós é que temos de decidir quais os exercícios que fazemos e o que é que acontece há 5 exercícios para fazer eu vou fazer até ao terceiro ela faz até ao quinto, por isso os dois últimos são aqueles que não servem para os meus alunos. Está a ver...são aqueles que não vão chegar mais longe...o importante é eles consolidarem aqueles 3 primeiros.</p> <p>não me deram a liberdade nem à professora que faz assessoria de decidir quais os alunos que mais necessitavam desse apoio. Trocaram os alunos que estavam referenciados e meteram outros que não queriam estar, que não fizeram nada, que queriam sair da assessoria, que sabiam que iam ter positiva no final do ano porque tinham a certeza que não reprovavam e que tiraram lugar a outros miúdos que precisavam de lá estar.</p> <p>Conheço outras escolas TEIP em que as atividades funcionam de outra forma. Onde há respeito pelos professores. Nesta escola s professores são desautorizados pela direção o que faz com que o poder dos alunos ultrapasse o poder dos professores. Na teórica tem. Na prática tem alguns projetos que funcionam a nível de excelência apenas na teoria. Na prática tem alguns cujo nome é convidativo, interessante, mas que não trazem grandes benefícios para a formação global dos alunos, apenas servem para justificar a implementação das medidas do TEIP.</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>Por exemplo há atividades desenvolvidas por técnicos apenas para justificar a sua colocação, cujos critérios de seleção são feitos à medida da pessoa que se quer colocar na escola, nomeadamente familiares de elementos da direção.</p> <p>Para além disso há atividades em que os professores e técnicos todos da escola são obrigados a assistir nem que não sejam do seu interesse só para justificar o número de participantes na atividade.</p> <p>As atividades que têm como objetivo o sucesso académico dos alunos são pouco relevantes porque eles não precisam de se empenhar muito nem de saber a matéria para poderem transitar de ano. Então não vale a pena perder tempo com atividades quando sabemos que as notas são inflacionadas para que haja sucesso e para cumprir as metas estabelecidas no programa TEIP.</p> <p>Assim como em relação à indisciplina cujas participações disciplinares por parte dos professores são anuladas para que se cumpram as metas do 0% de indisciplina.</p> <p>É difícil e mais difícil e revoltante é que... sabemos que quem dá a nota é o conselho de turma ... quando um professor propõe um nível negativo para um aluno que não faz absolutamente nada, que não cumpre nem com regras nem com estudo nem com a frequência das aulas... o professor quando propõe esse nível sabe que o está a fazer...sabe que se trata de um aluno que não conseguirá ter nível positivo na avaliação externa...no entanto a direção obriga a que se dê nível positivo e depois o que é que acontece chegam ao exame da avaliação externa e tiram negativas mas muitíssimo baixas ... e depois há um grande desfasamento ente a avaliação externa e a avaliação interna. No ano passado nesta escola não houve nenhum aluno que fosse com negativa a matemática e português na avaliação interna.... foram todos com positiva, inclusive alunos que excederam largamente o limite de faltas permitido por lei, e depois na avaliação externa a maior parte teve negativa. Tanto que esta escola apresenta altas taxas de insucesso na avaliação externa.</p> <p>Somos permanentemente coagidos a não dar negativas aos alunos, a não marcar faltas e a não apresentar queixas disciplinares na plataforma para depois manipularem os dados dos resultados nos relatórios. Por isso apresentam os melhores resultados ao nível da indisciplina e abandono e os piores resultados na</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>avaliação externa.</p> <p>TE-TEIP-E12</p> <p>Acho que o grande resultado das escolas com o Programa TEIP é sobretudo esse a questão ...o trabalho muito direccionado para o sucesso mas cujos os recursos que as escolas obtêm trabalham o sucesso incidindo nas questões da cidadania, na qualidade de vida que muitas vezes nas famílias tem consequências obvias para o rendimento académico dos alunos. Eu acho que é um programa importantíssimo ...julgo que deverá ser alargado ...julgo que deverá ter reflexos no futuro mesmo ao nível das próprias dinâmicas internas das escolas mas também das dinâmicas sociais. Trabalha-se as questões de cidadania e clima de escola, aspetos de socialização e cumprimento de regras... Principalmente nos casos que nos chegam que são casos de risco marca TEIP que nos chegam a nós ...é sobretudo isso que deve ser dada importância, tem de ser trabalhado a fundo não só pelos técnicos mas também pelos outros profissionais da escola. Deveríamos ter mais instrumentos de avaliação psicológica, sem dúvida nenhuma...sempre que é necessário realizar uma avaliação psicológica recorremos à psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação reunimos e tentamos saber qual é a sua opinião sempre que necessitamos de algum instrumento temos essa abertura por parte da psicóloga...nós próprios temos um conjunto de instrumentos a nível pessoal...é um facto que a escola poderia ter mais instrumentos próprios mas por exemplo tem sido aplicado nos últimos anos um programa de desenvolvimento de competências para a vida, competências sociais e não só, é um programa criado pela Faculdade de Psicologia e que temos aplicado em contexto de sala de aula...trabalhamos bastantes questões por exemplo a gestão do tempo a gestão do stress. . . tem nove módulos e o feedback dos alunos é bastante positivo.</p> <p>Há apenas e só a questão que referi quando iniciei a entrevista que se deve reforçar estas equipas técnicas e a questão do contrato e que as equipas se mantenham ao serviço dos alunos, ao serviço das famílias, ao serviço da educação.</p> <p>O nosso Projeto Educativo tem caminhado rumo a isso e voltando ao início nós encaramos muito as coisas holisticamente, mas depois somos muito pragmáticos no terreno que aquele triângulo que lhe falava</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>há bocado é fundamental e aquilo que eu vejo em muitas escolas é que fazem muitas coisas para movimentar os alunos mas essas dinâmicas de projetos acabam por intervir continuamente com os mesmos e os mesmo que se calhar não precisam de tanta intervenção. No nosso caso o nosso Projeto Educativo vai de encontro àqueles que necessitam... aqueles que são complicados ... aqueles que não querem vir para a escola ... que não querem estudar ...que se portam mal é por aí que nós trabalhamos para o sucesso académico e para a formação global dos alunos...e aí é que está a diferença é que muitas escolas não o fazem... e sabe porquê? Por causa de apresentarem relatórios com casos bem sucedidos...</p> <p>Eu não quero ser redundante mas a minha opinião é que a nossa escola é a mais pequena da região resistimos aos Mega agrupamentos por algum motivo. Muita gente se pergunta porque é que ainda não somos mega agrupamento porque é que ainda não fomos incluídos em outros agrupamentos não porquê... porque quanto mais pequena for a escola melhor se trabalha e isto pode parecer pretensioso da minha parte mas não é isto é fruto de muito trabalho, muitas horas, muitas visitas domiciliárias, de muitas reuniões, de muitas partilha com professores</p> <p>Eu espero que continuem a dar a esta escola o que necessitamos porque o trabalho é feito muitas ...mas mesmo muitas vezes em horas fora do horário que nos é atribuído tanto aos professores como ao técnicos...às vezes há atividades ao sábado e à noite e que depois não nos são repostas as horas nem monetariamente nem em compensação das horas na semana seguinte Há professores que têm mais de 200 alunos e a maioria com problemas e que estão a entrar em desgaste, stress e depressões terríveis. . . nós temos que lutar muito porque a região precisa e os alunos que cá ficam são muito pobres, lutam com grandes dificuldades e há uma massificação da emigração por causa da crise...o que faz com que o número de alunos também tenha diminuído e muitos estão entregues aos avós ou tios ou vizinhos porque os pais tiveram de emigrar e nós temos de olhar para isto e pensar como é que podemos fazer mais e melhor ... como é que podemos dar uma educação mais em sintonia com aquilo que os nossos alunos precisam. Estamos numa escola e eu quero que os alunos tenham boas notas reais não é boas</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
		<p>notas feitas...inflacionadas como acontece na maioria dos TEIP. Aliás as avaliações externas comprovam isso.</p> <p>TE-TEIP-E13 Faço um balanço muito positivo, na medida em que, anos depois, encontramos alguns dos alunos que eram mais difíceis e desafiadores na rua, com emprego, família e que me dizem que têm saudades da escola e do acompanhamento que tinham da nossa parte, dos técnicos. Ajudar esses alunos a concluir os seus percursos escolares com sucesso e ver os reflexos do nosso trabalho na sua formação global e posteriormente na vida profissional e familiar, é muito gratificante. Penso que foram já referidos os aspetos mais importantes. Quero agradecer a oportunidade que me deu de refletir sobre a importância do meu trabalho que, muitas vezes, não é reconhecido pela comunidade educativa e até mesmo pela direção mas que, cada vez mais, com a evolução da sociedade atual é mais necessário nas escolas, nas TEIP e até mesmo nas Não-TEIP. Pois todos os alunos/famílias/professores deveriam ter direito a um apoio técnico especializado.</p>
Resultados	<p>OG-Não-TEIP-E2- Acho que isso (ser TEIP) pode ser importante e positivo. Eu acho que é positivo se ...são recursos que são facultados e estamos a falar de um sistema de gestão que está a ser implementado</p> <p>PP-Não-TEIP-E5 Penso que para os alunos de percurso regular não ajuda nada...para os mais fracos pode ser uma forma de eles fazerem a escolaridade, vão passando e pronto...mas em termos de ganhos não me parece que os tenham porque acabam por não focar preparados para a responsabilidade da vida.</p> <p>PP-Não-TEIP-E6 Eu preferia não responder...mas vou responder o que penso o que não significa que corresponda a verdade. O que eu acho é que é um mau projeto. Primeiro porque como os professores fogem delas não há estabilidade docente e o que acontece? O que acontece é que depois não há um acompanhamento sistemático do percurso dos alunos e os alunos complicados quando os começamos a</p>	<p>OG-TEIP-E1 Os TEIP, como disse anteriormente, são muito bons, é pena que não tivessem sido criadas condições para o seu funcionamento em pleno. Há mais recursos mas também há mais problemas. Temos alunos extremamente mal-educados, situações de indisciplina e desobediência graves, mas de resto também tem de se atrair os alunos para a escola senão elevam-se as taxas de abandono escolar e de absentismo... a instabilidade docente é um outro problema dos TEIP Portanto o balanço é positivo mas no limite da positividade...ou seja se fizéssemos uma análise em ter de haver relatórios a mostrar sucesso contratualizado os aspetos negativos se calhar sobrepunham-se aos positivos. Mas também acho que não é a quantidade de profissionais que faz uma boa escola mas sim a sua qualidade. Para além disso também vou ouvindo dizer que em muitos TEIP as atividades do plano anual são muitas vezes escolhidas em função do perfil dos técnicos que se querem contratar e não em função do que é</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>conhecer e a poder ajudar la vamos nós para outra escola. Depois também são escolas altamente conotadas como escolas com baixas expectativas para os alunos, com mau ambiente e os pais sentem que os professores andam desgastados nessas escolas e o que acontece é que os pais que querem que os seus filhos tenham realmente sucesso logo que podem levam os filhos para outras escolas. Digo-lhe já que não queria os meus filhos numa escola TEIP. Aliás mesmo na escola TEIP onde trabalhei e que tinha professores do quadro e que viviam nessa localidade logo que podiam tiravam os filhos para outra escola e isso reflete o que os próprios professores percebem dessa escola. Mas é como lhe disse só posso falar da escola onde estive. Mas as pessoas com quem falo sobre isso pensam o mesmo. São escolas muito marcadas pela negativa. Lá vem um projeto ou outro que sobressai mas depois a imagem da escola não é das melhores. E o que é certo é que essas escolas apresentam a grande maioria das vezes um desfasamento em relação aos resultados da avaliação externa. Só quero dizer que se em vez de haver escolas TEIP e escolas Não-TEIP devia haver apenas escolas ...escolas só escolas... com os recursos necessários a criar condições para todos os alunos ... em que os professores pudessem trabalhar sem ter de fazer trabalho burocrático e todos os alunos ficavam a ganhar porque os professores seriam mais disponíveis. Para além disso era bom que houvesse estabilidade na nossa profissão. Quando o próprio governo não nos respeita e claro que a comunidade faz o mesmo. E para acabar vou-lhe dizer que não havendo respeito pelos professores não há respeito pela escola ... os professores andam cansados e cada vez mais a nossa classe está envelhecida e sem estabilidade o que não é bom para a educação em geral.</p> <p>PM-Não-TEIP-E9 Como já referi anteriormente, da experiência que vivi em escola TEIP não considero este Programa a melhor solução, pois acredito que nos moldes em que está escrito, o excessivo poder que se dá às Direções não deixa o programa em si florescer. Também considero que apesar dos esforços das</p>	<p>necessário para os alunos, porque o PAA é que justifica os recursos a contratualizar e depois sabe como é... (sorrisos)</p> <p>PP-TEIP-E3 Só lamento que os nossos superiores não estejam atentos ao mal que estão a fazer ao futuro deste país.</p> <p>Considero um fracasso total. Não se respeita a verdade dos factos, os alunos andam a ser enganados com sucessos escolares que não deviam ter e não saem preparados para a vida. Parece-me que é apenas uma forma de enriquecimento de alguns responsáveis e um paliativo para futuros males.</p> <p>PM-TEIP-E7 Pelo conhecimento gral que tenho...se apagasse estes dois anos de experiência nesta escola diria que o balanço é muito positivo. Já trabalhei em escolas TEIP excelentes em que os recursos eram uma mais-valia para os alunos e quase que nem percebíamos a diferença entre a escola ser ou não ser TEIP em que se faziam projetos excelentes focados nos alunos e não para ficar bonito nos relatórios. Trabalhavam para dentro e não para fora.</p> <p>PM-TEIP-E8 Acho que já respondi a isto. Acho que foi uma péssima aposta dos governos na qual se despendeu de milhões de euros quando o problema vem de cima...não é na escola que se fazem milagres ... que invistam na sociedade em criar melhor condições de vida aos portugueses e em capacitar as famílias e em promover ações de prevenção em vez de virem remediar o mal feito depois aqui na escola. Esqueça ... alunos quando chegam aos 13 ou 14 anos já pouco há a fazer...que façam a prevenção na sociedade nas famílias e nos primeiros anos de escolaridade a começar no pré-escolar. Nestas idades já era... já pouco há para mudar são muitos anos a viverem insucessos e a não terem educação... Olhe acho que os TEIP deviam acabar e esta coisa de mostrar resultados que não existem à custa da exploração dos professores também tem de acabar. O pessoal não aguenta tanta pressão e ganham doenças, depressões, e claro assim que podem põem-se a andar para outras escolas e é pena porque têm passado por aqui bons profissionais</p>

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
	<p>escolas, dos professores, e de alguns meios acrescidos com que os TEIP contam, nem sempre é conjecturável que as mudanças positivas possam ser expressivas pelo que não surpreende a continuação dos maus resultados dos alunos e os problemas de comportamento. Sabemos que os problemas existentes requerem como solução o empenhamento da escola, mas por vezes transcendem a escola, pois na maioria das vezes é um problema de paradigma social e de comunidade. Deveria ser mais explorado a possível relação entre o sucesso do programa TEIP com o tipo de liderança exercida pelos Diretores das escolas em questão... considerando todo o projeto TEIP, será que a Direção de uma escola tem influência no sucesso do programa?</p> <p>TE-Não-TEIP-E14</p> <p>Do que me tem sido dado a perceber pode fazer-se um balanço globalmente positivo, em todos os sentidos. Claro que com a nova legislação acho que agora deveriam deixar de existir as TEIP. Ou então, assim como deixou de haver educação especial para haver a inclusiva que abrange todos, deveriam deixar de existir as TEIP e dar os recursos que estas têm a todas! Não posso deixar passar a oportunidade sem reforçar a importância do aumento do número de psicólogos nas escolas. Para que o nosso trabalho faça realmente sentido, tenha realmente impacto, é urgente mudar as coisas. . E, além de que nos desgasta imenso, acaba por ser um logro, porque na prática o trabalho que fazemos está longe de dar resposta efetiva a tudo o que é preciso.</p>	
Autonomia da escola	<p>OG-Não-TEIP-E2</p> <p>Apesar de nós não sermos escola TEIP o agrupamento celebrou um contrato de autonomia. Se o contrato de autonomia fosse cumprido por parte do Ministério nós estávamos muito melhor do que qualquer escola TEIP nós temos também objetivos contratualizados e da parte deles devia haver a cedência dos recursos que nós queríamos. O que se passou foi que nada disso aconteceu e temos uma autonomia fajuta e fraca e é pena. O que lamento disso é que nos não tenhamos o contrato de autonomia que foi celebrado a ser cumprido pelo Ministério.</p>	<p>OG-TEIP-E1</p> <p>Ou seja há uma certa pressão da tutela que tem implicações nos processos de trabalho na escola.</p> <p>A autonomia da escola é muito relativa.</p>
Intervenção		OG-TEIP-E1

Subcategorias	Unidades de registo	
	Não-TEIP	TEIP
do perito externo		Para além disso temos a presença do perito externo que nos proporciona momentos de grande aprendizagem profissional e isso é muito bom na minha opinião.
Outros	PM-Não-TEIP-E9 Deveria ser mais explorado a possível relação entre o sucesso do programa TEIP com o tipo de liderança exercida pelos Diretores das escolas em questão... considerando todo o projeto TEIP, será que a Direção de uma escola tem influência no sucesso do programa?	PM-TEIP-E7 Acho que falamos de tudo um pouco. Pensando bem a entrevista foi um momento de partilha de desabafo e de reflexão.



ANEXO V – GRELHAS DE ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA



Tabela LVIII - Caracterização dos Agrupamentos/Escolas constantes nos relatórios da IGEC

		Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
Caraterização		Desde 2009 é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP II).	Desde 2009 é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP II).		
Contrato de Autonomia		Tem desde 2012	Não tem	Não tem	Tem desde 2013
Ação Social Escolar	Alunos com auxílios económicos	59%	78%	43%	64%
	Alunos possuem computador com internet em casa.	64%	49%	85%.	85%
Habilitações dos pais	Com Ensino Superior	14%	2%	23%	1%
	Com Ensino Secundário	16%	7%	48%	9%
Ocupação profissional dos pais de nível superior e intermédio		18%	7%	45%	11%
Equipa docente do quadro		82%	88%	91%	83%
Equipa não docente com 10 ou + anos de serviço		39%	56%	73%	50%
Variáveis de contexto da Escola (Quando comparados com os das outras escolas públicas)		Desfavoráveis	Desfavoráveis	A Escola apresenta variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja das mais favorecidas	Desfavoráveis

Tabela LIX - Resultados (Relatórios da IGEC)

Campo de análise		Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
Resultados académicos (taxas de conclusão, na percentagem de positivas nas provas finais do 9.º ano)	Português	Acima dos valores esperados	Em linha com os valores esperados	Acima dos valores esperados	Em linha com os valores esperados
	Matemática	Aquém do valor esperado.	Acima dos valores esperados.	Acima dos valores esperados	Em linha com os valores esperados
Resultados sociais		<ul style="list-style-type: none"> -baixas taxas de ocorrência em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias -concertação de medidas de promoção da disciplina, -a articulação de ações de prevenção com instituições locais -a aposta em intervenções de carácter pedagógico e integrativo da responsabilização dos alunos -dinamização de atividades na sala dos alunos e na ocupação construtiva do tempo livre dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - reduzido número de ocorrências disciplinares - mecanismos de atuação imediata para resolução dos problemas, da divulgação das normas de convivência nos espaços escolares e da adoção de medidas dissuasoras de comportamentos desadequados, balizados por um código de conduta explícito. - ações de valorização do saber e de envolvimento de alunos e pais - com baixas expectativas face à escola - na vida escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - bom clima de aprendizagem e de convivência cívica -bom comportamento dos alunos -desenvolvimento da educação para a cidadania e do espírito solidário -desenvolvimento das competências sociais e na preparação dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a futura inserção na vida ativa -valorização das aprendizagens feitas. 	<ul style="list-style-type: none"> -diminuição das medidas corretivas e as medidas disciplinares sancionatórias - articulação entre a Escola, vários parceiros e as famílias - ação orientada no sentido de educar a ser e a viver em cidadania -promoção do desenvolvimento cívico, a solidariedade, a tolerância - não está instituída, entre os alunos, uma cultura sólida de participação e envolvimento generalizado
Reconhecimento da comunidade		O trabalho desenvolvido pelo Agrupamento é valorizado e reconhecido pela comunidade educativa:	A comunidade educativa reconhece o trabalho de qualidade desenvolvido pelo Agrupamento:	É manifesta a identificação da comunidade escolar com a Escola:	Na globalidade existem bons índices de satisfação da comunidade escolar. - Transparece o gosto pela

Campo de análise	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
	<ul style="list-style-type: none"> - pelos princípios e valores - pelas práticas de inclusão - existência de associações de pais e encarregados - valorização do sucesso dos alunos está particularmente presente no âmbito do desporto escolar e nos concursos em que os alunos participam - pouca visibilidade e não se verifica o reconhecimento do mérito académico e das ações dos alunos de cariz social e cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionamento com a Câmara Municipal - política social de inclusão e de melhoria de resultados, - parcerias, projetos e atividades, divulgados pelos meios de comunicação social, nacionais e regionais - notável contribuição um projeto que levou o nome dos seus <i>Pequenos Artistas</i> além-fronteiras 	<ul style="list-style-type: none"> - pelos bons níveis de satisfação sobre a sua ação educativa - a exigência do ensino, - a competência e qualidade do trabalho desenvolvido pela direção, - a limpeza e a segurança, - a disponibilidade do diretor de turma e o gosto de trabalhar/estudar na Escola. - instituídos quadros de mérito, - embelezamento de locais públicos com trabalhos dos alunos. - participação em diversos programas, concursos e projetos locais, nacionais e internacionais com classificações honrosas. - qualidade do trabalho desenvolvido, - interação com o município - prestígio da Escola 	<p>Escola, porque é segura e existe respeito mútuo entre alunos, docentes e não docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos sustentam que não utilizam o computador na sala de aula e que não participam em clubes e projetos. - para os trabalhadores não docentes, a informação não circula bem e o ensino não é exigente. - quadros <i>de mérito, de excelência e de valor.</i> - profissionais motivados para continuarem a promover a melhoria, - a comunidade educativa reconhece o serviço prestado pela sua escola.

Tabela LX - Prestação do serviço educativo

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
Planeamento e articulação	<p>Para a operacionalização dos objetivos elencados no projeto educativo e no plano anual de atividades concorrem cinco grandes ações. Neste âmbito sobressai o trabalho colaborativo para a consecução das referidas ações.</p> <p>No 3.º ciclo, são organizadas, maioritariamente, nos departamentos curriculares, com enfoque na definição de critérios e na construção de instrumentos de avaliação e na partilha de práticas. A existência das ações/projetos no 3.º ciclo que proporciona a assessoria nessas disciplinas, o que impulsiona o planeamento articulado de curto prazo para as atividades da turma, com um impacto nas aprendizagens e nos resultados dos alunos.</p> <p>Verifica-se ainda uma descontinuidade nessas práticas, em particular no que se refere à articulação e sequencialidade de conteúdos programáticos.</p> <p>A não existência de uma planificação integrada do currículo, que garanta um percurso educativo sequencial e articulado, denota uma evolução pouco significativa constituindo, assim, uma área a aprofundar, principalmente, na conjugação de</p>	<p>O planeamento decorre de orientações, explícitas e sólidas, inscritas no projeto educativo, com relevo em três grandes vetores, suportados pelos <i>Eixos de Intervenção na Gestão da Atividade Pedagógica</i> e pela <i>Gestão Pedagógica Integrada</i>. Em consonância com estas diretrizes estão claramente estabelecidas linhas de ação prioritárias, de natureza curricular e pedagógica, orientadas para a gestão articulada do currículo, com processos balizados por um sistema eficaz de monitorização. A gestão do currículo foi reestruturada, tendo sido criados grupos de trabalho, no seio dos departamentos curriculares, para reforço da articulação curricular nos diferentes anos, ciclos e cursos.</p> <p>O plano anual congrega um conjunto de atividades que operacionaliza, de forma clara e robusta, as áreas de intervenção estratégica definidas no projeto educativo e no respetivo plano de melhoria. Em coerência com as áreas estratégicas, o grupo de trabalho de articulação curricular é responsável pela criação dos planos de atividades e de estudo para desenvolvimento do currículo - horizontal e vertical -, centrando o seu trabalho em conteúdos transversais, com enfoque nas disciplinas de português, matemática e inglês, sendo</p>	<p>A articulação horizontal e vertical resulta da organização do trabalho dos departamentos curriculares, dos grupos de recrutamentos e dos conselhos de turma. As medidas implementadas, para além de darem consistência à gestão articulada do currículo, têm um impacto positivo na elaboração das planificações de longo e médio prazo, no desenvolvimento da continuidade pedagógica, no planeamento conjunto de atividades letivas na abordagem de conteúdos comuns, no trabalho docente partilhado e na articulação intra e interdisciplinar. O plano anual de atividades e os planos de trabalho de turma do ensino básico e do ensino secundário contemplam diversas iniciativas em articulação com os objetivos definidos no projeto educativo.</p> <p>Os planos de trabalho de turma são elaborados para responder às especificidades das turmas e apresentam informação sobre o percurso escolar dos alunos. Estes documentos permitem o</p>	<p>A Escola promove a gestão articulada do currículo. Na sequência dos departamentos curriculares, os grupos de recrutamento e os conselhos de turma planificam o processo de ensino-aprendizagem. O projeto educativo foi desenhado para poder constituir-se um documento orientador das práticas dos professores e funciona dessa forma. A plataforma informática criada para promover a articulação curricular de modo efetivo, permite o acesso a todas as planificações dentro dos departamentos curriculares. Em consequência, proporcionam-se, de uma forma generalizada e eficaz, práticas articuladas de planeamento curricular que facilitam a produção dos projetos curriculares de turma.</p> <p>A oferta educativa, bem como as atividades previstas no plano plurianual/anual e nos projetos curriculares de turma, evidenciam uma adequação ao meio envolvente e às características do contexto dos alunos e da Escola. Os projetos curriculares de turma contêm a informação necessária sobre o percurso escolar dos alunos. Outras práticas identificadas e que são habitualmente usadas pela Escola,</p>

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
	<p>esforços dos intervenientes educativos, designadamente, a nível inter e intradepartamental e nos conselhos de turma.</p> <p>O percurso escolar dos alunos é analisado e avaliado regularmente.</p> <p>Os resultados da avaliação diagnóstica constituem um suporte importante para a construção dos planos de grupo e de turma que elencam aspetos relevantes da caracterização e das dificuldades dos alunos, bem como das atividades e projetos a desenvolver, mas que são deficitários no que se refere à descrição das estratégias de diferenciação pedagógica.</p> <p>A contextualização do currículo é potenciada com a integração de vários projetos e atividades no plano anual.</p> <p>A coerência entre o ensino e a avaliação é promovida pelo efeito regulador da avaliação formativa, em articulação com as outras modalidades de avaliação, pela prática de <i>dupla classificação</i> (correção em pares) e pela utilização de grelhas de registo, comuns nas mais diversas disciplinas, consubstanciando-se no reajustamento das planificações e na redefinição de estratégias de aprendizagem.</p>	<p>monitorizados de acordo com os domínios avaliados nas provas de avaliação externa.</p> <p>Distinguem-se, ainda, as dinâmicas de articulação e de complementaridade ao currículo, desenvolvidas pela(s) biblioteca(s) escolar(es). A contextualização do currículo e a abertura ao meio são evidentes desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo.</p> <p>Ao trabalho de integração e monitorização das orientações curriculares e da contextualização do currículo juntam-se, ainda, outras intervenções desenvolvidas pelos departamentos, que têm concorrido para a qualidade das aprendizagens com impacto na sequencialidade entre ciclos, sustentadas na opção pedagógica dos processos de coadjuvação no nas áreas português e de matemática.</p> <p>Decorrente de alguns problemas identificados, outras iniciativas foram instituídas, com destaque para a criação dos <i>Painéis de Partilha</i>. Esta experiência tem-se mostrado relevante para o desenvolvimento profissional e para a qualidade das aprendizagens, por ser um espaço de reflexão partilhada sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino adotadas.</p> <p>Ainda no âmbito do trabalho cooperativo entre docentes e da formação interpares, realizaram-se <i>Workshops Temáticos</i>, momentos de formação de suporte à planificação da atividade letiva.</p>	<p>investimento convergente dos vários docentes no sucesso educativo.</p> <p>O trabalho colaborativo, ao nível de departamento curricular, dos docentes do mesmo grupo de recrutamento e das equipas pedagógicas manifesta-se na elaboração das planificações e materiais pedagógicos, na reflexão sobre práticas pedagógicas e resultados alcançados, na partilha de experiências, mas também na preparação de diversas atividades educativas comuns e na implementação das mesmas, com reflexos na melhoria do ambiente escolar e da progressiva qualidade do serviço educativo prestado.</p> <p>O ajustamento de processos e estratégias decorrente das diversas modalidades de avaliação realizadas pelos docentes, associado à existência de critérios claros de avaliação dos alunos, permitem garantir coerência entre as práticas de ensino e a avaliação. Porém, importa consolidar as práticas mais eficazes e monitorizar os resultados.</p>	<p>como o princípio do planeamento com as necessidades dos destinatários.</p> <p>A preocupação em fazer um bom diagnóstico das competências e necessidades dos alunos, aquando a sua entrada na Escola, determina algumas das opções estratégicas a seguir na gestão do currículo, bem como a procura de uma mais estreita relação entre o que se ensina e o que se avalia.</p> <p>Constata-se uma melhoria na coerência entre o que se ensina e o que se avalia.</p> <p>Paralelamente aos departamentos curriculares e aos conselhos de turma, locais privilegiados para a promoção da articulação curricular, a Escola desenvolve uma organização em torno dos grupos de recrutamento, os quais desenvolvem boa parte do trabalho cooperativo entre os docentes e são fonte de eficácia no planeamento do processo ensino-aprendizagem.</p>

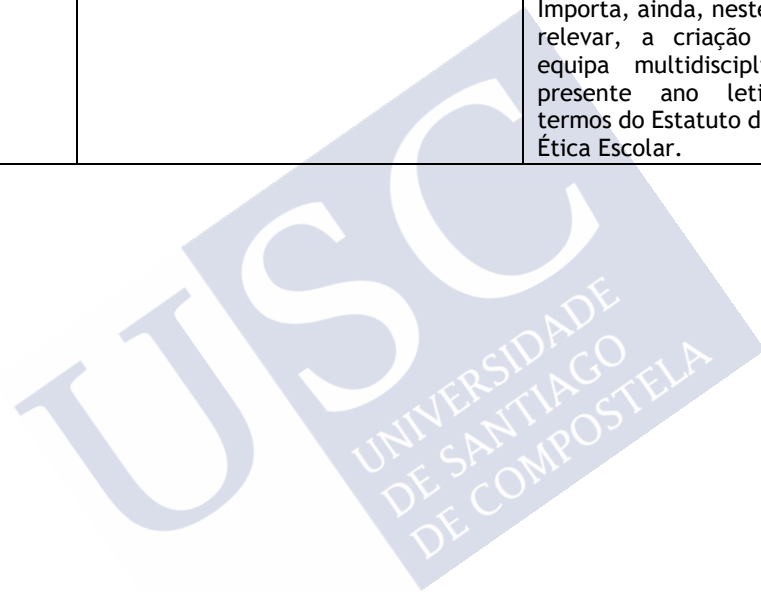
	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
		<p>A informação relativa ao percurso escolar dos alunos está consolidada no programa de monitorização.</p> <p>A coerência entre o ensino e a avaliação é garantida pela definição de critérios por ciclo/por ano de escolaridade e por área curricular disciplinar/disciplina clarificados por padrões de desempenho e respetivas ponderações. As diferentes modalidades de avaliação são valorizadas, sendo a diagnóstica e a formativa instrumentais na regulação da aprendizagem.</p>		
Práticas de ensino	<p>O Agrupamento adequa as atividades educativas e de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, promovendo ações específicas.</p> <p>Estas medidas carecem, no entanto, de serem reajustadas às dificuldades manifestadas pelos alunos do 3.º ciclo</p> <p>O recurso a metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, apesar de praticado com alguma regularidade, não constitui, ainda, um procedimento generalizado nos vários níveis de educação e ensino, não tendo sido totalmente superado um dos pontos fracos já identificado na anterior avaliação externa.</p> <p>Os recursos tecnológicos, utilizados pela generalidade dos docentes, carecem de otimização das suas potencialidades, em</p>	<p>O Agrupamento revela uma atuação assertiva e eficaz na resposta às dificuldades que vão surgindo no processo de ensino e de aprendizagem. No centro destas prioridades está a valorização do sucesso escolar, sendo implementadas práticas de diferenciação pedagógica. O desenvolvimento da competência linguística é assumido nas diferentes áreas disciplinares/disciplinas, tendo a biblioteca escolar um papel predominante como espaço interativo de pesquisa e de resolução de problemas no apoio ao desenvolvimento do currículo, em todos os níveis de educação e ensino.</p> <p>A dimensão artística é valorizada e materializa-se nas áreas curriculares de expressão musical e de expressão plástica.</p> <p>As questões metodológicas e pedagógico-didáticas têm sido objeto de discussão (no estabelecimento de estratégias de ensino diversificadas,</p>	<p>A continuidade pedagógica permite aos docentes o conhecimento dos alunos e das suas especificidades, implementando experiências educativas e práticas de diferenciação adequadas, suportadas em planificações que têm em conta diferentes ritmos de aprendizagem. No 3.º ciclo do ensino básico foi adotada como medida de promoção do sucesso escolar, nas disciplinas sujeitas a exame nacional, o reforço de dois tempos letivos semanais, visando colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e proporcionar, aos mais capacitados, o aprofundamento de conteúdos e o desenvolvimento das suas potencialidades. Esta decisão revela pró-atividade das</p>	<p>As práticas de diagnóstico, a que se recorre de forma sistemática nos 7.º e 10.º anos e que determinam as prioridades e o esquema de trabalho a seguir nas turmas, contribuem para uma melhor adequação das práticas letivas, planeadas de acordo com as necessidades dos estudantes.</p> <p>Há uma menos presente preocupação com o cumprimento das metas a atingir, que não são quantitativamente identificadas.</p> <p>Associado às práticas de valorização do mérito social e escolar, os alunos entrevistados consideraram, na sua maioria, que são as famílias e os professores quem os incentiva a melhorar o seu desempenho.</p> <p>Existem duas estratégias maiores que a Escola usa para promover a qualidade do trabalho dos alunos, desafiando-os a ser melhores: dar visibilidade e reconhecimento aos</p>

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
	<p>particular os quadros interativos. As dinâmicas das bibliotecas escolares, com planos de ação abrangentes, destacam-se pelo desenvolvimento das dimensões da leitura e das literacias e pelo apoio às atividades de ensino e de aprendizagem, contribuindo para impulsionar a melhoria do serviço educativo e dos resultados. As iniciativas promovidas - concursos literários, palestras e encontros com diversos autores da língua portuguesa - têm sido bem sucedidas na promoção das aprendizagens e na abertura à comunidade, nomeadamente aos pais e encarregados de educação. O Agrupamento não tem instituído procedimentos ou instrumentos que permitam um efetivo conhecimento das práticas de sala de aula, enquanto dispositivo de melhoria e desenvolvimento profissional dos docentes.</p>	<p>com a finalidade de atender às necessidades e aos interesses dos alunos, motivando-os para o estudo dos conteúdos curriculares. As distintas medidas de promoção do sucesso escolar e as soluções de organização e gestão curricular, com metodologias e técnicas de ensino diferenciadas, distinguem-se pela sua adequação e eficácia na aprendizagem dos conteúdos, sendo monitorizadas por mecanismos suportados pela <i>ferramenta informática</i>. Promove o trabalho cooperativo entre pares de níveis de escolaridade distintos, através da coadjuvação com docentes de português e de matemática dos 2.º e 3.º ciclos. É de relevância o incentivo à melhoria do desempenho dos alunos pelo serviço de psicologia e orientação que trabalha e orienta as expectativas dos alunos/famílias. A observação da prática letiva e a supervisão pedagógica foram processos de melhoria implementados. Neste quadro, foi preparada a logística de apoio e um sistema de monitorização do processo para a supervisão da prática letiva em sala de aula, como estratégia formativa. A observação direta em sala de aula realiza-se em todas as turmas e anos de escolaridade. Este processo participado pelos docentes é uma área de excelência no reforço do serviço educativo prestado, tendo sido, superado o ponto fraco identificado na anterior avaliação externa.</p>	<p>estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, com algum impacto na qualidade das aprendizagens. A planificação das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens estão asseguradas. O conhecimento científico é muito valorizado. A valorização da componente artística assume alguma relevância, não só pela existência desta dimensão no ensino regular, mas também pela prevalência dos clubes, pela diversidade de visitas de estudo, pela exposição de trabalhos e, ainda, pela participação em eventos externos. O acompanhamento e a supervisão da prática letiva são realizados pelos coordenadores de departamento curricular e delegados de disciplina, através da monitorização das planificações, dos instrumentos de avaliação e das metodologias adotadas. Importa, porém, relevar que não existem mecanismos formais e sistemáticos de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do</p>	<p>melhores e acompanhar, de modo quase tutorial, aqueles que estão em risco. O recurso a metodologias ativas e experimentais são práticas sistemáticas e generalizadas no desenvolvimento do currículo. A Escola organiza e oferece um conjunto alargado de atividades que valoriza as artes e pretende sensibilizar os alunos para outras ofertas culturais. Porém, essas ofertas não parecem ser adequadamente vivenciadas pelos alunos, constatando-se existir um número elevado que não adere a essas iniciativas. Se muitas delas foram desenhadas para suprir alguns efeitos das carências económicas do meio, fica por avaliar o cumprimento efetivo desse objetivo. A Escola integra adequadamente as tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas como veículo de aquisição do saber e de comunicação entre a comunidade educativa. O acompanhamento e supervisão da prática letiva fazem-se, de forma indireta, nos departamentos curriculares, isto é, centrado nas planificações e na verificação documental do seu cumprimento. Ocasionalmente, ou de forma sistemática em alguns grupos de recrutamento, existem práticas de acompanhamento em</p>

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
			ensino e de desenvolvimento profissional.	sala de aula efetuadas por coordenadores e colegas.
Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	<p>Os critérios de avaliação por disciplina e por ano de escolaridade são construídos de forma participada pelos docentes em departamento curricular e são amplamente difundidos junto dos alunos e encarregados de educação. Os alunos são corresponsabilizados através de processo de autoavaliação.</p> <p>A avaliação das aprendizagens, nas suas diferentes modalidades, nomeadamente, nas dimensões diagnóstica e formativa são devidamente valorizadas, sendo feitas de forma contínua e articulada. Os resultados da avaliação sumativa são objeto de uma análise e tratamento estatístico realizados pela equipa de autoavaliação, cujo relatório é depois discutido pelos órgãos de direção, administração e gestão e, posteriormente, são elaborados planos de melhoria.</p> <p>A monitorização interna do desenvolvimento do currículo é uma responsabilidade exercida pelas diversas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que refletem sobre as metodologias utilizadas, avaliam as medidas de promoção do sucesso escolar e reformulam os planos de grupo e de turma, o que tem contribuído para a elaboração, anual, de</p>	<p>As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica assumem a avaliação formativa como processo autorregulador do ensino e da aprendizagem. No sentido de garantir fiabilidade e rigor, concebem instrumentos de avaliação de forma colaborativo (testes de aferição interna, minitestos, questões de aula, matrizes comuns de avaliação, grelhas de registo normalizadas - domínio cognitivo, atitudes e valores) e aferem procedimentos, permitindo definir metas ajustadas ao ritmo dos alunos.</p> <p>A aferição de critérios e a conceção de instrumentos de avaliação assenta no princípio de partilha, na análise dos resultados internos e externos e num processo de aferição interna de provas de avaliação, com correção sob anonimato, realizadas do 2.º ao 9.º ano de escolaridade. Desenvolvem-se procedimentos de validade e de fiabilidade dos instrumentos de avaliação orientados para o equilíbrio entre as classificações internas e as externas.</p> <p>A análise de resultados e o tratamento sistemático da informação, em tempo útil, fundamentam as decisões que desencadearam, desde 2007-2008, medidas de promoção do sucesso escolar diferenciadas, para colmatar dificuldades de aprendizagem e estimular as potencialidades dos alunos que revelam capacidades de aprendizagem excecionais. Neste</p>	<p>A avaliação da eficácia do ensino e das aprendizagens é realizada através de distintas modalidades de avaliação e do recurso a diferentes instrumentos para avaliar. A aferição da aplicação dos critérios de avaliação e a fiabilidade desses instrumentos são garantidas através da conceção e partilha dos mesmos no grupo de recrutamento e da aplicação de testes com uma matriz comum elaborada por docentes do mesmo grupo de recrutamento e que lecionam o mesmo programa.</p> <p>A monitorização interna de desenvolvimento do currículo é implementada mediante a análise dos resultados académicos pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, a realização de testes intermédios, a elaboração de planificação anual e trimestral nos departamentos e em cada grupo de recrutamento e, ainda, a recuperação de conteúdos não lecionados. São implementados mecanismos de monitorização das medidas de promoção do sucesso escolar, faltando, porém, uma</p>	<p>Apontando a avaliação formativa como dominante, no sentido de regular e melhorar a aprendizagem, estão definidas de forma clara as modalidades de avaliação a praticar, os respetivos domínios, parâmetros e percentagens. As formas de avaliação seguidas nos diversos grupos de recrutamento, e aplicadas nos conselhos de turma, respeitam esse princípio e correspondem à diversidade requerida pelas aprendizagens que se pretendem potenciar. Além disso, constatou-se, como muito oportuna e eficaz, a criação de uma estratégia coletiva capaz de dar relevo, de forma transversal, à produção de discursos escritos coerentes, que motivou a decisão de fazer incluir uma questão aberta nos testes de todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade, para testar essa competência.</p> <p>A aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação é uma prática generalizada e consistente em todos os grupos de recrutamento e departamentos curriculares. Depois da aprovação dos critérios pelo conselho pedagógico, os grupos de recrutamento fazem um trabalho de divulgação e de apropriação pelos alunos dos mesmos critérios</p>

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
	planos de melhoria em articulação com o conselho pedagógico e a equipa de autoavaliação.	sentido o ponto fraco identificado na anterior avaliação externa - <i>inexistência dos apoios para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem</i> - foi superado. A aposta pró-ativa do Agrupamento, focalizada num circuito de monitorização, levou a DGE a convidar o Agrupamento a divulgar as boas práticas de <i>Avaliação e Monitorização das Escolas</i> .	abordagem mais sistemática e global, para que haja uma efetiva avaliação das medidas implementadas.	e, finalmente, validam a sua operacionalização, pela análise comparativa dos resultados. Este trabalho, que por enquanto é universal apenas num departamento, contribui para aumentar a fiabilidade dos instrumentos avaliação e a sua correção. O trabalho de monitorização interna do cumprimento do currículo é feito pela produção conjunta de instrumentos de avaliação pelos professores da mesma disciplina e dos mesmos anos de escolaridade. As medidas de apoio educativo são diversificadas e todas elas pensadas para dar mais atenção e apoio a quem tem mais dificuldades. Nos últimos dois anos, os planos de recuperação têm suplantado os planos de acompanhamento e revelam uma eficácia muito grande.
Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina	Constitui um dos eixos de intervenção assumido no contrato de autonomia. Como resultado da adoção de medidas eficazes (e. g., diversificação da oferta formativa, trabalho articulado entre docentes e GPS - Gabinete de Promoção do Sucesso -, mediadores sociais e psicóloga, diretores de turma e comissão de proteção das crianças e jovens), a desistência e o abandono não constituem um problema. A ação	A prevenção da desistência e do abandono escolar tem sido objeto de uma ação estratégica, em articulação com os parceiros da comunidade envolvente. Apesar de o Agrupamento exibir variáveis de contexto desfavoráveis, a desistência e o abandono escolares têm valores residuais, não sendo um problema, fruto de respostas eficazes para deter as situações de risco.	A Escola está atenta à problemática do abandono e da desistência escolar no ensino básico e secundário onde as taxas atingiram valores nulos, no ano transato. A ação preventiva, aliada à boa articulação dos diretores de turma com os serviços de psicologia, o acompanhamento no âmbito do projeto Empresários Para a Inclusão Social (EPIS), a	O principal fator de prevenção da desistência e do abandono escolar no 3.º ciclo é assegurado pelo acompanhamento que é feito dos alunos em situação de risco e diagnosticados pelo programa Empresários para a Inclusão Social. Tal como está desenhado, o programa é muito eficaz, monitorizando, de forma exaustiva, o percurso escolar de 73 alunos, do 7.º ao 9.º ano abrangidos por este programa. Já

	Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
	do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.		Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e as famílias, que equacionam diversas respostas sociais e escolares adequadas, têm minimizado este problema. Importa, ainda, neste âmbito, relevar, a criação de uma equipa multidisciplinar, no presente ano letivo, nos termos do Estatuto do Aluno e Ética Escolar.	no que concerne ao ensino secundário, esse papel cabe ao diretor de turma que é um elemento chave do processo e o desenvolve fazendo uma boa ligação à família



ANEXO VI– GRELHAS DE ANÁLISE DOS PROJETOS EDUCATIVOS

Tabela LXI - Tema aglutinador dos Projetos Educativos

Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
A cidadania, entendida nas seguintes dimensões: (1) cidadania enquanto princípio de legitimidade política. (2) Cidadania como construção identitária e (3) cidadania como conjunto de valores	Trabalho, Engenho, Inclusão e Progresso	A circunscrição do conceito de sucesso escolar que esta escola pretende defender perante a comunidade educativa	Educar Integrar Valorizar

Tabela LXII - Pontos fortes apontados nos Projetos Educativos

Pontos fortes	Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
Oferta Educativa/formativa	X		X	X
Recursos físicos	X		X	X
Recursos humanos (qualidade e empenhamento)	X		X	X
Clima de escola	X			X
PEA e PAA (como documentos orientadores e aglutinadores da ação)	X			X
Práticas que permitem o reconhecimento da comunidade	X		X	X
Parcerias (na sua diversidade)	X			X
Relação escola/família.	X			
Boas práticas organizacionais e de liderança		X		X
Baixos índices de abandono escolar e			X	X

de indisciplina				
-----------------	--	--	--	--

Tabela LXIII - Problemas apontados nos Projetos Educativos

Problemas	Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
Contexto socioculturalmente desfavorecido	X	X	X	X
Baixo capital cultural dos alunos e famílias	X	X	X	X
Desvalorização dos estudos	X	X	X	X
Ausência de suporte de retaguarda e supervisão parental	X	X	X	X
Dificuldade na organização e implementação de estratégias consistentes de acompanhamento, apoio e monitorização da prática letiva em sala de aula, dos planos de turma no reforço da diferenciação pedagógica, na aplicação atempada de medidas de prevenção e de recuperação das dificuldades de aprendizagem	X			
Dificuldade em adequar dinâmicas de trabalho à diversidade de situações dos alunos e ao cumprimento das regras estabelecidas na sala de aula;	X			
Dificuldade na organização e implementação de uma metodologia de projeto motivadora da qualidade das aprendizagens;	X			
Deficiente apropriação das modalidades do Desporto Escolar no empenho e motivação por novas aprendizagens	X			
Dificuldades em promover as bibliotecas do Agrupamento e outros serviços da comunidade enquanto espaços agregadores de conhecimento	X			
Dificuldade de apropriação das dinâmicas, cultura e literacia intercultural necessárias numa intervenção multi e intercultural;	X			
Existência de focos pontuais de indisciplina e lacunas ao nível de monitorização e avaliação das situações de indisciplina	X			
Dificuldades ao nível das dinâmicas comuns/trabalho colaborativo/monitorização e avaliação;	X			
Dificuldade em concretizar processos de avaliação formativa agravada pela institucionalização das provas finais de ciclo que têm contribuído para a diminuição da atenção nos processos e hipervalorização dos resultados;	X			
Grande mobilidade de professores	X			
Ainda não suficientemente sustentáveis mecanismos de gestão curricular e de supervisão pedagógica;	X			
A carga semanal letiva dos professores da equipa TEIP.	X			
Existência de elevado número de situações cujos diagnósticos exigem a crescente ativação de parceiros da rede social;	X			
Reduzida visibilidade da missão do Agrupamento.	X			
Formação profissional insuficiente		X		X
Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho		X		X

Tabela LXIV - Parcerias da escola com a comunidade

Parceiros	Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
Autarquia	X	X	X	X
Associação Empresarial	X		Refere a importância dos protocolos e parcerias mas não refere as instituições com quem tem ou pretende ter protocolos	X
Empresários pela Inclusão Social (EPIS)	X	X		X
Associações culturais da comunidade	X	X		X
Instituições de saúde locais	X	X		X
Centro de Educação e Formação Profissional Integrada	X			X
Centro de Recursos para a Inclusão	X	X		X
Segurança Social				X
Instituições de Ensino Superior	X Consultoria externa no projeto TEIP	X Consultoria externa no projeto TEIP		X
Instituto do Emprego e Formação Profissional				X
Empresas da comunidade				X

Tabela LXV - Recursos Humanos: Técnicos especializados

	Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
Mediadores Sociais	3	1		
Animadora Sociocultural	1			
Técnico de Informática	1			
Psicólogo	2	1	1	1

Tabela LXVI - Atividades previstas no plano plurianual/anual de atividades

Atividades	Escola A (TEIP) Urbano	Escola B (TEIP) Rural	Escola C (Não-TEIP) Urbano	Escola D (Não-TEIP) Rural
Apoio à melhoria das aprendizagens	6	7	7	4
Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina	4	9	4	3
Gestão e Organização	2	4	0	2
Relação Escola-Família, Comunidade e Parcerias	2	1	7	4



ANEXO VII– TABELAS DE CONTINGÊNCIA

Tabela LXVII - NIP * Autoqualificação acadêmica

			REm termos de notas consideras-te um aluno			Total
			Médio fraco	Bom	Muito bom	
NIP	4	Contagem % em REm termos de notas consideras-te um aluno	151 24, 9%	42 17, 4%	13 15, 7%	206 22, 1%
	6	Contagem % em REm termos de notas consideras-te um aluno	214 35, 3%	70 28, 9%	15 18, 1%	299 32, 1%
	9	Contagem % em REm termos de notas consideras-te um aluno	144 23, 8%	65 26, 9%	19 22, 9%	228 24, 5%
	12	Contagem % em REm termos de notas consideras-te um aluno	75 12, 4%	42 17, 4%	16 19, 3%	133 14, 3%
	13	Contagem % em REm termos de notas consideras-te um aluno	22 3, 6%	23 9, 5%	20 24, 1%	65 7, 0%
Total			606 100, 0%	242 100, 0%	83 100, 0%	931 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	66, 122 ^a	8	, 000
Razão de verossimilhança	55, 351	8	, 000
Associação Linear por Linear	42, 792	1	, 000
N de Casos Válidos	931		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5, 79.

Tabela LXVIII - NIP * Autoqualificação comportamental

			REm termos de comportamento consideras-te um aluno			Total
			Médio fraco	Bom	Muito bom	
NIP	4	Contagem % em REm termos de comportamento consideras-te um aluno	104 24, 3%	83 20, 8%	19 18, 4%	206 22, 1%
	6	Contagem % em REm termos de comportamento consideras-te um aluno	136 31, 8%	136 34, 0%	27 26, 2%	299 32, 1%
	9	Contagem % em REm termos de comportamento consideras-te um aluno	108 25, 2%	95 23, 8%	25 24, 3%	228 24, 5%
	12	Contagem % em REm termos de comportamento consideras-te um aluno	63 14, 7%	59 14, 8%	11 10, 7%	133 14, 3%
	13	Contagem % em REm termos de comportamento consideras-te um aluno	17 4, 0%	27 6, 8%	21 20, 4%	65 7, 0%
Total			428 100, 0%	400 100, 0%	103 100, 0%	931 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	36, 803 ^a	8	, 000
Razão de verossimilhança	28, 887	8	, 000
Associação Linear por Linear	7, 650	1	, 006
N de Casos Válidos	931		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 7, 19.

Tabela LXIX - NIP * Autoqualificação de aplicação ao estudo

			REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno			Total
			Médio fraco	Bom	Muito bom	
NIP	4	Contagem % em REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno	145 24, 7%	50 18, 7%	11 14, 1%	206 22, 1%
	6	Contagem % em REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno	195 33, 3%	84 31, 5%	20 25, 6%	299 32, 1%
	9	Contagem % em REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno	140 23, 9%	65 24, 3%	23 29, 5%	228 24, 5%
	12	Contagem % em REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno	74 12, 6%	49 18, 4%	10 12, 8%	133 14, 3%
	13	Contagem % em REm termos de aplicação ao estudo consideras-te um aluno	32 5, 5%	19 7, 1%	14 17, 9%	65 7, 0%
Total			586 100, 0%	267 100, 0%	78 100, 0%	931 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	27, 383 ^a	8	, 001
Razão de verossimilhança	23, 601	8	, 003
Associação Linear por Linear	16, 461	1	, 000
N de Casos Válidos	931		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5, 45.

Tabela LXX - Autoqualificação académica * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritá rio	Indulgen te	Responsabiliza dor	
REm termos médio de notas fraco consideras-te um aluno		Contagem	55	57	22	78	212
		% em Praticas_Educa_Fam	40, 1%	36, 3%	17, 5%	16, 2%	23, 5%
	bom	Contagem	46	63	59	170	338
		% em Praticas_Educa_Fam	33, 6%	40, 1%	46, 8%	35, 3%	37, 5%
	muito bom	Contagem	36	37	45	233	351
		% em Praticas_Educa_Fam	26, 3%	23, 6%	35, 7%	48, 4%	39, 0%
Total			137	157	126	481	901
			100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significânc ia Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	70,887 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	69,372	6	,000
Associação Linear por Linear	61,255	1	,000
N de Casos Válidos	901		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 29,65.

Tabela LXXI - Autoqualificação de aplicação aos estudos * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritári o	Indulgent e	Responsabilizad or	
R_ REm termos de médio aplicação ao fraco estudo consideras-te um aluno		Contagem	24	18	8	30	80
		% em Praticas_Educa_Fam	17, 5%	11, 1%	6, 3%	6, 3%	8, 8%
	bom	Contagem	72	88	59	210	429
		% em Praticas_Educa_Fam	52, 6%	54, 3%	46, 5%	43, 9%	47, 5%
	muito bom	Contagem	41	56	60	238	395
		% em Praticas_Educa_Fam	29, 9%	34, 6%	47, 2%	49, 8%	43, 7%
Total			137	162	127	478	904
			100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	34, 179 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	32, 749	6	, 000
Associação Linear por Linear	30, 927	1	, 000
N de Casos Válidos	904		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11, 24.

Tabela LXXII - Autoqualificação académica * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
REm termos de notas consideras-te um aluno	médio fraco	Contagem	96	75	65	111	347
		% em Escola	40, 0%	33, 2%	31, 9%	42, 7%	37, 3%
	bom	Contagem	89	89	71	111	360
		% em Escola	37, 1%	39, 4%	34, 8%	42, 7%	38, 7%
	muito bom	Contagem	55	62	68	38	223
		% em Escola	22, 9%	27, 4%	33, 3%	14, 6%	24, 0%
Total		Contagem	240	226	204	260	260
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	25, 385 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	26, 098	6	, 000
Associação Linear por Linear	1, 448	1	, 229
N de Casos Válidos	930		

Tabela LXXIII - Autoqualificação de aplicação aos estudos * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R SoczDT_Parceiros	médio fraco	Contagem	79	62	46	111	298
		% em Escola	33, 6%	27, 7%	22, 5%	42, 4%	32, 2%
	intenso	Contagem	87	103	88	97	375
		% em Escola	37, 0%	46, 0%	43, 1%	37, 0%	40, 5%
	muito intenso	Contagem	69	59	70	54	252
		% em Escola	29, 4%	26, 3%	34, 3%	20, 6%	27, 2%
Total		Contagem	235	224	204	262	925
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	27, 793a	6	, 000
Razão de verossimilhança	27, 867	6	, 000
Associação Linear por Linear	, 862	1	, 353
N de Casos Válidos	925		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 55, 58.

Tabela LXXIV - NIP * Antecipação do futuro

			RAté que ano queres estudar?			
			9	12	13	Total
NIP	4	Contagem	30	132	40	202
		% em RAté que ano queres estudar?	29, 4%	28, 0%	11, 9%	22, 2%
	6	Contagem	44	165	82	291
		% em RAté que ano queres estudar?	43, 1%	35, 0%	24, 4%	32, 0%
	9	Contagem	20	112	91	223
		% em RAté que ano queres estudar?	19, 6%	23, 7%	27, 1%	24, 5%
	12	Contagem	4	46	79	129
		% em RAté que ano queres estudar?	3, 9%	9, 7%	23, 5%	14, 2%
	13	Contagem	4	17	44	65
		% em RAté que ano queres estudar?	3, 9%	3, 6%	13, 1%	7, 1%
Total		Contagem	102	472	336	910
		% em RAté que ano queres estudar?	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	100,032 ^a	8	,000
Razão de verossimilhança	101,963	8	,000
Associação Linear por Linear	52,476	1	,000
N de Casos Válidos	910		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 7,29.

Tabela LXXV - Antecipação do futuro * Estilos Educativos Parentais

		Praticas_Educa_Fam				Total	
		Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador		
RAté que ano 9 queres estudar?	Contagem	25	13	16	43	97	
	% Praticas_Educa_Fam em	18, 4%	8, 3%	12, 7%	9, 2%	10, 9%	
	12	Contagem	82	87	72	220	461
	% Praticas_Educa_Fam em	60, 3%	55, 4%	57, 1%	46, 9%	51, 9%	
	13	Contagem	29	57	38	206	330
	% Praticas_Educa_Fam em	21, 3%	36, 3%	30, 2%	43, 9%	37, 2%	
Total	Contagem	136	157	126	469	888	
	% Praticas_Educa_Fam em	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	31,398 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	31,791	6	,000
Associação Linear por Linear	8,046	1	,005
N de Casos Válidos	888		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 13,76.

Tabela LXXVI - Antecipação do futuro * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
RAté que ano queres estudar?	9	Contagem	68	34	102
		% em TEIP/NÃO TEIP	14, 7%	7, 5%	11, 1%
	12	Contagem	258	219	477
		% em TEIP/NÃO TEIP	55, 8%	48, 2%	52, 1%
	13	Contagem	136	201	337
		% em TEIP/NÃO TEIP	29, 4%	44, 3%	36, 8%
	Total	Contagem	462	454	916
		% em TEIP/NÃO TEIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	26,991 ^a	2	,000
Razão de verossimilhança	27,292	2	,000
Associação Linear por Linear	22,290	1	,000
N de Casos Válidos	916		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 50,55.

Tabela LXXVII - Antecipação do futuro * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
RAté que ano queres estudar?	9	Contagem	50	18	15	19	102
		% em Escola	21, 0%	8, 0%	5, 7%	9, 8%	11, 1%
	12	Contagem	126	132	101	118	477
		% em Escola	52, 9%	58, 9%	38, 7%	61, 1%	52, 1%
	13	Contagem	62	74	145	56	337
		% em Escola	26, 1%	33, 0%	55, 6%	29, 0%	36, 8%
Total	Contagem	238	224	261	193	916	
	% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	80,403 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	76,116	6	,000
Associação Linear por Linear	19,871	1	,000
N de Casos Válidos	916		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 21,49.

Tabela LXXVIII - Valorização dos estudos para trabalho futuro * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_13. 1. Sem estudos os fraco jovens dificuldade trabalho interessante	médio	Contagem	24	18	8	30	80
		% em Praticas_Educa_Fam	17, 5%	11, 1%	6, 3%	6, 3%	8, 8%
	intenso	Contagem	72	88	59	210	429
		% em Praticas_Educa_Fam	52, 6%	54, 3%	46, 5%	43, 9%	47, 5%
	muito intenso	Contagem	41	56	60	238	395
		% em Praticas_Educa_Fam	29, 9%	34, 6%	47, 2%	49, 8%	43, 7%
Total		Contagem	137	162	127	478	904
		% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2)
--	-------	----	------------------------

			lados)
Qui-quadrado de Pearson	34, 179 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	32, 749	6	, 000
Associação Linear por Linear	30, 927	1	, 000
N de Casos Válidos	904		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11, 24.

Tabela LXXIX - Clareza das regras * Estilos Educativos Parentais

				Praticas_Educa_Fam				Total
				Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_13. 3. As regras nesta escola são claras	médio fraco	Contagem		43	49	14	65	171
		% em Praticas_Educa_Fam		31, 4%	30, 2%	11, 0%	13, 6%	18, 9%
	intenso	Contagem		71	78	78	250	477
		% em Praticas_Educa_Fam		51, 8%	48, 1%	61, 4%	52, 2%	52, 7%
	muito intenso	Contagem		23	35	35	164	257
		% em Praticas_Educa_Fam		16, 8%	21, 6%	27, 6%	34, 2%	28, 4%
Total				137	162	127	479	905
				100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	51, 146 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	49, 996	6	, 000
Associação Linear por Linear	42, 670	1	, 000
N de Casos Válidos	905		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 24, 00.

Tabela LXXX - Ligação à escola * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_13. 7. Se pudesse mudar escola preferia manter-me nesta	médio fraco	Contagem % Praticas_Educa_F am	73 53, 3%	67 41, 4%	49 39, 2%	191 39, 8%	380 42, 0%
	intenso	Contagem % Praticas_Educa_F am	44 32, 1%	56 34, 6%	44 35, 2%	134 27, 9%	278 30, 8%
	muito intenso	Contagem % Praticas_Educa_F am	20 14, 6%	39 24, 1%	32 25, 6%	155 32, 3%	246 27, 2%
Total			137 100, 0%	162 100, 0%	125 100, 0%	480 100, 0%	904 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significânc ia Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	21, 132 ^a	6	, 002
Razão de verossimilhan ça	22, 204	6	, 001
Associação Linear por Linear	11, 127	1	, 001
N de Casos Válidos	904		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 34, 02.

Tabela LXXXI - Tonalidade afetiva da experiência * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_13. 5. Quando venho para a escola venho no geral bem disposto	médio fraco	Contagem % Praticas_Educa_F am	52 38, 0%	46 28, 8%	33 26, 0%	106 22, 1%	237 26, 2%
	intenso	Contagem % Praticas_Educa_F am	66 48, 2%	83 51, 9%	55 43, 3%	204 42, 5%	408 45, 1%
	muito intenso	Contagem % Praticas_Educa_F am	19 13, 9%	31 19, 4%	39 30, 7%	170 35, 4%	259 28, 7%
Total			137 100, 0%	160 100, 0%	127 100, 0%	480 100, 0%	904 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	36,558 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	38,337	6	,000
Associação Linear por Linear	29,583	1	,000
N de Casos Válidos	904		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 33,30.

Tabela LXXXII - Convergência Pais-Professores * Estilos Educativos Parentais

				Praticas_Educa_Fam				Total
				Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_13. 9. Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter disciplina	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam		53 38,7%	49 30,4%	23 18,3%	61 12,8%	186 20,6%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam		65 47,4%	78 48,4%	63 50,0%	223 46,7%	429 47,6%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam		19 13,9%	34 21,1%	40 31,7%	194 40,6%	287 31,8%
	Total	Contagem % em Praticas_Educa_Fam		137 100,0%	161 100,0%	126 100,0%	478 100,0%	902 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	75,344 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	75,776	6	,000
Associação Linear por Linear	69,883	1	,000
N de Casos Válidos	902		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 25,98.

Tabela LXXXIII - Transgressão * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_13. 2. [-] Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido	1, 0	Contagem % em Praticas_Educa_F am	19 14, 0%	32 19, 8%	32 25, 2%	181 38, 0%	264 29, 3%
	2, 0	Contagem % em Praticas_Educa_F am	45 33, 1%	56 34, 6%	54 42, 5%	163 34, 2%	318 35, 3%
	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_F am	72 52, 9%	74 45, 7%	41 32, 3%	132 27, 7%	319 35, 4%
Total			136 100, 0%	162 100, 0%	127 100, 0%	476 100, 0%	901 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significânc ia Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	56, 192a	6	, 000
Razão de verossimilhan ça	57, 019	6	, 000
Associação Linear por Linear	48, 739	1	, 000
N de Casos Válidos	901		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que
5. A contagem mínima esperada é 37, 21.

Tabela LXXXIV - Alienação na pertença * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_13. 4. [-] Sinto-me como um estranho nesta escola	1, 0	Contagem % em Praticas_Educa_F am	58 42, 0%	70 43, 2%	70 55, 6%	273 56, 8%	471 51, 9%
	2, 0	Contagem % em Praticas_Educa_F am	45 32, 6%	53 32, 7%	39 31, 0%	135 28, 1%	272 30, 0%
	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_F am	35 25, 4%	39 24, 1%	17 13, 5%	73 15, 2%	164 18, 1%
Total			138 100, 0%	162 100, 0%	126 100, 0%	481 100, 0%	907 100,

Praticas_Educa_Fam					0%
--------------------	--	--	--	--	----

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	19,779 ^a	6	,003
Razão de verossimilhança	19,542	6	,003
Associação Linear por Linear	19,155	1	,000
N de Casos Válidos	907		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 22,78.

Tabela LXXXV - Sentimento de ter poder * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_13. 6. [-]Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum	1,0	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	20 14,6%	17 10,5%	15 12,0%	56 11,8%	108 12,0%
	2,0	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	32 23,4%	35 21,6%	30 24,0%	162 34,0%	259 28,8%
	médio fraco	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	85 62,0%	110 67,9%	80 64,0%	258 54,2%	533 59,2%
	Total	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	137 100,0%	162 100,0%	125 100,0%	476 100,0%	900 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	15,707 ^a	6	,015
Razão de verossimilhança	15,799	6	,015

Associação Linear por Linear	2, 934	1	, 087
N de Casos Válidos	900		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 15, 00.

Tabela LXXXVI - Perplexidade face à escola * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
R_13. 8. [-] Não compreendo o que se passa nesta escola	1, 0	Contagem	27	55	48	38	17	185
		% em NIP	13, 1%	18, 5%	21, 1%	28, 6%	26, 2%	19, 9%
	2, 0	Contagem	69	83	69	43	21	285
		% em NIP	33, 5%	27, 9%	30, 4%	32, 3%	32, 3%	30, 7%
	médio fraco	Contagem	110	159	110	52	27	458
		% em NIP	53, 4%	53, 5%	48, 5%	39, 1%	41, 5%	49, 4%
Total		Contagem	206	297	227	133	65	928
		% em NIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	18, 366 ^a	8	, 019
Razão de verossimilhança	18, 556	8	, 017
Associação Linear por Linear	14, 796	1	, 000
N de Casos Válidos	928		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12, 96.

Tabela LXXXVII - Perplexidade face à escola * Estilos Educativos Parentais

						Praticas_Educa_Fam				Total
						Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_13. 8. [-] Não compreendo o que se passa nesta escola	1, 0	Contagem	14	21	26	122	183			
		% em Praticas_Educa_Fam	10, 1%	13, 0%	20, 8%	25, 4%	20, 2%			
	2, 0	Contagem	47	49	36	146	278			
		% em Praticas_Educa_Fam	34, 1%	30, 2%	28, 8%	30, 4%	30, 7%			
	médio fraco	Contagem	77	92	63	212	444			
		% em Praticas_Educa_Fam	55, 8%	56, 8%	50, 4%	44, 2%	49, 1%			

Total	Contagem	138	162	125	480	905
	% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	23,893 ^a	6	,001
Razão de verossimilhança	25,512	6	,000
Associação Linear por Linear	19,189	1	,000
N de Casos Válidos	905		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 25,28.

Tabela LXXXVIII - Valorização dos estudos para trabalho futuro * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP	Não TEIP	
R_13. 1. Sem estudos os jovens dificuldade trabalho interessante	médio fraco	Contagem	49	38	87
		% em TEIP/NÃO TEIP	10, 4%	8, 2%	9, 3%
	intenso	Contagem	240	203	443
		% em TEIP/NÃO TEIP	51, 0%	43, 7%	47, 3%
	muito intenso	Contagem	182	224	406
		% em TEIP/NÃO TEIP	38, 6%	48, 2%	43, 4%
Total		Contagem	471	465	936
		% em TEIP/NÃO TEIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	8,788 ^a	2	,012
Razão de verossimilhança	8,803	2	,012
Associação Linear por Linear	7,877	1	,005
N de Casos Válidos	936		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 43, 22.

Tabela LXXXIX - Clareza das regras * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_13. 3. As regras nesta escola são claras	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	111 23, 7%	73 15, 6%	184 19, 7%
	intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	253 53, 9%	235 50, 3%	488 52, 1%
	muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	105 22, 4%	159 34, 0%	264 28, 2%
Total			469 100, 0%	467 100, 0%	936 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	19, 553a	2	, 000
Razão de verossimilhança	19, 688	2	, 000
Associação Linear por Linear	19, 237	1	, 000
N de Casos Válidos	936		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 91, 80.

Tabela XC - Ligação à escola * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_13. 7. Se pudesse mudar de escola preferia manter-me nesta	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	254 54, 3%	142 30, 4%	396 42, 4%
	intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	143 30, 6%	143 30, 6%	286 30, 6%
	muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	71 15, 2%	182 39, 0%	253 27, 1%
Total			468 100, 0%	467 100, 0%	935 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	80,375 ^a	2	,000
Razão de verossimilhança	82,509	2	,000
Associação Linear por Linear	79,103	1	,000
N de Casos Válidos	935		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 126,36.

Tabela XCI - Transgressão * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_13. 2. [-] Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido	1,0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	118 25,2%	152 32,8%	270 29,0%
	2,0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	162 34,6%	166 35,8%	328 35,2%
	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	188 40,2%	146 31,5%	334 35,8%
	Total	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	468 100,0%	464 100,0%	932 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,595 ^a	2	,008
Razão de verossimilhança	9,620	2	,008
Associação Linear por Linear	9,553	1	,002
N de Casos Válidos	932		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 134,42.

Tabela XCII - Sentimento de ter poder * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_13. 6. [-] Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum	1,0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	50 10,7%	60 12,9%	110 11,8%
	2,0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	114 24,4%	153 32,9%	267 28,6%
	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	303 64,9%	252 54,2%	555 59,5%

Total	Contagem	467	465	932
	% em TEIP/NÃO TEIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	11, 288 ^a	2	, 004
Razão de verossimilhança	11, 316	2	, 003
Associação Linear por Linear	7, 959	1	, 005
N de Casos Válidos	932		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 54, 88.

Tabela XCIII - Perplexidade face à escola * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_13. 8. [-] Não compreendo o que se passa nesta escola	1, 0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	72 15, 3%	115 24, 6%	187 20, 0%
	2, 0	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	121 25, 7%	164 35, 1%	285 30, 4%
	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	277 58, 9%	188 40, 3%	465 49, 6%
Total		Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	470 100, 0%	467 100, 0%	937 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	33, 401 ^a	2	, 000
Razão de verossimilhança	33, 620	2	, 000
Associação Linear por Linear	30, 151	1	, 000
N de Casos Válidos	937		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 93, 20.

Tabela XCIV - Valorização dos estudos para trabalho futuro * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 1. Sem estudos os jovens dificuldade trabalho interessante	médio fraco	Contagem	19	30	18	20	87
		% em Escola	7, 9%	13, 1%	6, 9%	9, 8%	9, 3%
	intenso	Contagem	120	120	118	85	443
		% em Escola	49, 6%	52, 4%	45, 2%	41, 7%	47, 3%
	muito intenso	Contagem	103	79	125	99	406
		% em Escola	42, 6%	34, 5%	47, 9%	48, 5%	43, 4%

Total	Contagem	242	229	261	204	936
	% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	15, 593 ^a	6	, 016
Razão de verossimilhança	15, 622	6	, 016
Associação Linear por Linear	2, 723	1	, 099
N de Casos Válidos	936		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 18, 96.

Tabela XCV - Clareza das regras * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 3. As regras nesta escola são claras	médio fraco	Contagem	65	46	29	44	184
		% em Escola	27, 0%	20, 2%	11, 0%	21, 6%	19, 7%
	intenso	Contagem	115	138	142	93	488
		% em Escola	47, 7%	60, 5%	54, 0%	45, 6%	52, 1%
	muito intenso	Contagem	61	44	92	67	264
		% em Escola	25, 3%	19, 3%	35, 0%	32, 8%	28, 2%
Total		Contagem	241	228	263	204	936
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	35, 731 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	37, 324	6	, 000
Associação Linear por Linear	10, 977	1	, 001
N de Casos Válidos	936		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 40, 10.

Tabela XCVI - Ligação à escola * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 7. Se pudesse mudar de escola preferia manter-me nesta	médio fraco	Contagem	132	122	76	66	396
		% em Escola	54, 8%	53, 7%	28, 9%	32, 4%	42, 4%
	intenso	Contagem	68	75	72	71	286
		% em Escola	28, 2%	33, 0%	27, 4%	34, 8%	30, 6%
	muito intenso	Contagem	41	30	115	67	253
		% em Escola	17, 0%	13, 2%	43, 7%	32, 8%	27, 1%

Total	Contagem % em Escola	241 100, 0%	227 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%	935 100, 0%
-------	----------------------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	89,341 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	90,586	6	,000
Associação Linear por Linear	51,904	1	,000
N de Casos Válidos	935		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 55,20.

Tabela XCVII - Convergência pais-professores * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 9. Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	médio	Contagem	46	43	60	44	193
	fraco	% em Escola	19, 1%	18, 8%	23, 1%	21, 6%	20, 7%
	intenso	Contagem	105	132	115	96	448
		% em Escola	43, 6%	57, 6%	44, 2%	47, 1%	48, 0%
	muito intenso	Contagem	90	54	85	64	293
		% em Escola	37, 3%	23, 6%	32, 7%	31, 4%	31, 4%
Total			Contagem 241 % em Escola 100, 0%	229 100, 0%	260 100, 0%	204 100, 0%	934 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	15,047 ^a	6	,020
Razão de verossimilhança	15,076	6	,020
Associação Linear por Linear	1,069	1	,301
N de Casos Válidos	934		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 42,15.

Tabela XCVIII - Transgressão * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 2. [-] Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido	1, 0	Contagem	57	61	79	73	270
		% em Escola	23, 7%	26, 9%	30, 4%	35, 8%	29, 0%
	2, 0	Contagem	78	84	91	75	328
		% em Escola	32, 4%	37, 0%	35, 0%	36, 8%	35, 2%
	médio fraco	Contagem	106	82	90	56	334
		% em	44, 0%	36, 1%	34, 6%	27, 5%	35, 8%

	Escola					
Total	Contagem	241	227	260	204	932
	% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	15, 632 ^a	6	, 016
Razão de verossimilhança	15, 628	6	, 016
Associação Linear por Linear	14, 215	1	, 000
N de Casos Válidos	932		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 59, 10.

Tabela XCIX - Alienação na pertença * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 4. [-] Sinto-me como um estrangeiro nesta escola	1, 0	Contagem	114	126	130	113	483
		% em Escola	47, 1%	55, 0%	49, 4%	55, 4%	51, 5%
	2, 0	Contagem	67	66	97	51	281
		% em Escola	27, 7%	28, 8%	36, 9%	25, 0%	30, 0%
médio fraco		Contagem	61	37	36	40	174
		% em Escola	25, 2%	16, 2%	13, 7%	19, 6%	18, 6%
Total		Contagem	242	229	263	204	938
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18, 638 ^a	6	, 005
Razão de verossimilhança	18, 242	6	, 006
Associação Linear por Linear	3, 130	1	, 077
N de Casos Válidos	938		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 37, 84.

Tabela C - Sentimento de ter poder * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 6. [-] Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum	1, 0	Contagem	33	17	35	25	110
		% em Escola	13, 8%	7, 5%	13, 4%	12, 3%	11, 8%
	2, 0	Contagem	58	56	96	57	267
		% em Escola	24, 2%	24, 7%	36, 8%	27, 9%	28, 6%
médio fraco		Contagem	149	154	130	122	555
		% em Escola	62, 1%	67, 8%	49, 8%	59, 8%	59, 5%

Total	Contagem	240	227	261	204	932
	% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	20, 997 ^a	6	, 002
Razão de verossimilhança	21, 259	6	, 002
Associação Linear por Linear	1, 862	1	, 172
N de Casos Válidos	932		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 24, 08.

Tabela CI - Perplexidade face à escola * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_13. 8. [-] Não compreendo o que se passa nesta escola	1, 0	Contagem	36	36	68	47	187
		% em Escola	14, 9%	15, 7%	25, 9%	23, 0%	20, 0%
	2, 0	Contagem	52	69	103	61	285
		% em Escola	21, 6%	30, 1%	39, 2%	29, 9%	30, 4%
	médio fraco	Contagem	153	124	92	96	465
		% em Escola	63, 5%	54, 1%	35, 0%	47, 1%	49, 6%
Total		Contagem	241	229	263	204	937
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	45, 398 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	46, 096	6	, 000
Associação Linear por Linear	21, 996	1	, 000
N de Casos Válidos	937		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 40, 71.

Tabela CII - Parceiros de interação: família * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
R SoczFamília_Parceiros	médio fraco	Contagem	51	63	33	23	4	174
		% em NIP	25, 1%	21, 4%	14, 6%	17, 6%	6, 3%	19, 0%
	intenso	Contagem	94	111	92	54	28	379
		% em NIP	46, 3%	37, 6%	40, 7%	41, 2%	44, 4%	41, 3%

	Contagem % em NIP	58 28, 6%	121 41, 0%	101 44, 7%	54 41, 2%	31 49, 2%	365 39, 8%
Total	Contagem % em NIP	203 100, 0%	295 100, 0%	226 100, 0%	131 100, 0%	63 100, 0%	918 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	24, 389 ^a	8	, 002
Razão de verossimilhança	26, 546	8	, 001
Associação Linear por Linear	14, 703	1	, 000
N de Casos Válidos	918		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11, 94.

Tabela CIII - Parceiros de interação: família * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R SoczFamília_Parceiros	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	50 36, 8%	61 38, 4%	19 15, 1%	39 8, 2%	169 18, 8%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	62 45, 6%	70 44, 0%	67 53, 2%	168 35, 2%	367 40, 9%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	24 17, 6%	28 17, 6%	40 31, 7%	270 56, 6%	362 40, 3%
Total			136 100, 0%	159 100, 0%	126 100, 0%	477 100, 0%	898 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	166, 076 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	167, 825	6	, 000
Associação Linear por Linear	145, 239	1	, 000
N de Casos Válidos	898		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23, 71.

Tabela CIV - Parceiros de interação: DT * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R SoczDT_Parcei ros	médio	Contagem	63	69	47	105	284
	fraco	% em Praticas_Educa_F am	45, 7%	43, 9%	37, 9%	22, 0%	31, 7%
	intenso	Contagem	56	57	48	205	366
		% em Praticas_Educa_F am	40, 6%	36, 3%	38, 7%	42, 9%	40, 8%
	muito intenso	Contagem	19	31	29	168	247
		% em Praticas_Educa_F am	13, 8%	19, 7%	23, 4%	35, 1%	27, 5%
Total			138	157	124	478	897
			100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significânc ia Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	56,946a	6	,000
Razão de verossimilhança	58,517	6	,000
Associação Linear por Linear	45,799	1	,000
N de Casos Válidos	897		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 34,14.

Tabela CV - Parceiros de interação: colegas * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligent e	Autoritá rio	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R SoczColegas_Parc eiros	médio	Contagem	75	79	39	138	331
	fraco	% em Praticas_Educa_Fam	56, 8%	49, 4%	31, 5%	29, 4%	37, 4%
	intens o	Contagem	47	63	69	233	412
		% em Praticas_Educa_Fam	35, 6%	39, 4%	55, 6%	49, 6%	46, 5%
	muito intens o	Contagem	10	18	16	99	143
		% em Praticas_Educa_Fam	7, 6%	11, 3%	12, 9%	21, 1%	16, 1%
Total			132	160	124	470	886
			100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	53,302a	6	,000
Razão de verossimilhança	53,026	6	,000
Associação Linear por Linear	46,642	1	,000
N de Casos Válidos	886		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 20,01.

Tabela CVI - Parceiros de interação: família* TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R SoczFamília_Parceiros	médio fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	107 23,3%	71 15,2%	178 19,2%
	intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	183 39,9%	199 42,6%	382 41,3%
	muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	169 36,8%	197 42,2%	366 39,5%
Total		Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	459 100,0%	467 100,0%	926 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	10,025a	2	,007
Razão de verossimilhança	10,077	2	,006
Associação Linear por Linear	8,431	1	,004
N de Casos Válidos	926		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 88,23.

Tabela CVII - Parceiros de interação: família * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R SoczFamilia_Parceiros	médio fraco	Contagem % em Escola	59 25, 1%	48 21, 4%	47 17, 9%	24 11, 8%	178 19, 2%
	intenso	Contagem % em Escola	92 39, 1%	91 40, 6%	116 44, 1%	83 40, 7%	382 41, 3%
	muito intenso	Contagem % em Escola	84 35, 7%	85 37, 9%	100 38, 0%	97 47, 5%	366 39, 5%
Total		Contagem % em Escola	235 100, 0%	224 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%	926 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	16, 225a	6	, 013
Razão de verossimilhança	16, 614	6	, 011
Associação Linear por Linear	12, 913	1	, 000
N de Casos Válidos	926		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 39, 21.

Tabela CVIII - Parceiros de interação: colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R SoczColegas_Parceiros	médio fraco	Contagem % em Escola	88 38, 1%	78 35, 5%	118 45, 9%	59 28, 9%	343 37, 6%
	intenso	Contagem % em Escola	100 43, 3%	102 46, 4%	114 44, 4%	106 52, 0%	422 46, 3%
	muito intenso	Contagem % em Escola	43 18, 6%	40 18, 2%	25 9, 7%	39 19, 1%	147 16, 1%
Total		Contagem % em Escola	231 100, 0%	220 100, 0%	257 100, 0%	204 100, 0%	912 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	20, 293a	6	, 002
Razão de verossimilhança	21, 256	6	, 002
Associação Linear por Linear	, 136	1	, 712
N de Casos Válidos	912		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 32, 88.

Tabela CIX - Parceiros de interação: DT * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R SoczDT_Parceiros	médio fraco	Contagem % em Escola	79 33, 6%	62 27, 7%	111 42, 4%	46 22, 5%	298 32, 2%
	intenso	Contagem % em Escola	87 37, 0%	103 46, 0%	97 37, 0%	88 43, 1%	375 40, 5%
	muito intenso	Contagem % em Escola	69 29, 4%	59 26, 3%	54 20, 6%	70 34, 3%	252 27, 2%
Total			Contagem % em Escola	235 100, 0%	224 100, 0%	262 100, 0%	204 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	27, 793a	6	, 000
Razão de verossimilhança	27, 867	6	, 000
Associação Linear por Linear	, 862	1	, 353
N de Casos Válidos	925		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 55, 58.

Tabela CX - Aceitação: Professores, colegas e família * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
R_Socz Aceita3-- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em NIP	70 34, 7%	80 27, 4%	50 22, 0%	27 20, 5%	12 18, 8%	239 26, 1%
	intenso	Contagem % em NIP	79 39, 1%	105 36, 0%	94 41, 4%	61 46, 2%	26 40, 6%	365 39, 8%
	muito intenso	Contagem % em NIP	53 26, 2%	107 36, 6%	83 36, 6%	44 33, 3%	26 40, 6%	313 34, 1%
Total			Contagem % em NIP	202 100, 0%	292 100, 0%	227 100, 0%	132 100, 0%	64 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18, 310a	8	, 019
Razão de verossimilhança	18, 339	8	, 019
Associação Linear por Linear	9, 040	1	, 003
N de Casos Válidos	917		

- a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5.
5. A contagem mínima esperada é 16, 68.

Tabela CXI - Afeto: Professores, colegas e família * Praticas_Educa_Fam

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_SoczAfeto3- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	55 40, 1%	57 36, 3%	22 17, 5%	78 16, 2%	212 23, 5%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	46 33, 6%	63 40, 1%	59 46, 8%	170 35, 3%	338 37, 5%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	36 26, 3%	37 23, 6%	45 35, 7%	233 48, 4%	351 39, 0%
Total			137 100, 0%	157 100, 0%	126 100, 0%	481 100, 0%	901 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	70, 887a	6	, 000
Razão de verossimilhança	69, 372	6	, 000
Associação Linear por Linear	61, 255	1	, 000
N de Casos Válidos	901		

- a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5.
5. A contagem mínima esperada é 29, 65.

Tabela CXII - Aceitação: Professores, colegas e família * Praticas_Educa_Fam

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Socz Aceita3-- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	56 41, 2%	64 40, 3%	30 23, 6%	85 17, 8%	235 26, 1%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	52 38, 2%	62 39, 0%	61 48, 0%	183 38, 4%	358 39, 8%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	28 20, 6%	33 20, 8%	36 28, 3%	209 43, 8%	306 34, 0%

Total	Contagem	136	159	127	477	899
	% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	69, 409a	6	, 000
Razão de verossimilhança	68, 892	6	, 000
Associação Linear por Linear	59, 865	1	, 000
N de Casos Válidos	899		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 33, 20.

Tabela CXIII - Afeto: Professores, colegas e família * Escola

				Escola				Total
				1	2	3	4	
R_SocAfeto3- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Escola		64 26, 9%	39 17, 3%	85 32, 3%	34 16, 7%	222 23, 8%
	intenso	Contagem % em Escola		91 38, 2%	86 38, 1%	108 41, 1%	63 30, 9%	348 37, 4%
	muito intenso	Contagem % em Escola		83 34, 9%	101 44, 7%	70 26, 6%	107 52, 5%	361 38, 8%
Total			Contagem % em Escola	238 100, 0%	226 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%	931 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	43, 543a	6	, 000
Razão de verossimilhança	43, 989	6	, 000
Associação Linear por Linear	3, 324	1	, 068
N de Casos Válidos	931		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 48, 64.

Tabela CXIV - Aceitação: Professores, colegas e família * Escola

				Escola				Total
				1	2	3	4	
R_Socz Profs&Coleg&Fam	Aceita3-- médio fraco	Contagem	65	53	81	43	242	
		% em Escola	27, 5%	23, 9%	30, 8%	21, 1%	26, 2%	
		intenso	Contagem	88	94	116	71	369
		% em Escola	37, 3%	42, 3%	44, 1%	34, 8%	39, 9%	
	muito intenso	Contagem	83	75	66	90	314	
		% em Escola	35, 2%	33, 8%	25, 1%	44, 1%	33, 9%	
Total		Contagem	236	222	263	204	925	
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	20, 415a	6	, 002
Razão de verossimilhança	20, 543	6	, 002
Associação Linear por Linear	1, 114	1	, 291
N de Casos Válidos	925		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 53, 37.

Tabela CXV - Afeto: Professores e colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Afeto2-Prof&Colegas	médio fraco	Contagem	74	43	110	34	261
		% em Escola	30, 8%	18, 9%	41, 8%	16, 7%	27, 9%
	intenso	Contagem	66	55	55	43	219
		% em Escola	27, 5%	24, 1%	20, 9%	21, 1%	23, 4%
	muito intenso	Contagem	100	130	98	127	455
		% em Escola	41, 7%	57, 0%	37, 3%	62, 3%	48, 7%
Total		Contagem	240	228	263	204	935
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	58, 297a	6	, 000
Razão de verossimilhança	58, 168	6	, 000
Associação Linear por Linear	4, 233	1	, 040
N de Casos Válidos	935		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 47, 78.

Tabela CXVI - Aceitação: Professores e colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Aceita2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Escola	66 27, 8%	54 24, 1%	95 36, 1%	49 24, 0%	264 28, 4%
	intenso	Contagem % em Escola	73 30, 8%	79 35, 3%	83 31, 6%	56 27, 5%	291 31, 4%
	muito intenso	Contagem % em Escola	98 41, 4%	91 40, 6%	85 32, 3%	99 48, 5%	373 40, 2%
Total			237 100, 0%	224 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%	928 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18, 149a	6	, 006
Razão de verossimilhança	17, 951	6	, 006
Associação Linear por Linear	, 066	1	, 798
N de Casos Válidos	928		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 58, 03.

Tabela CXVII - Estimulação: Professores, colegas e família * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_SoczEstimula3-- Profs&Colog&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	77 56, 2%	82 50, 6%	50 40, 0%	124 26, 0%	333 37, 0%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	48 35, 0%	54 33, 3%	53 42, 4%	199 41, 7%	354 39, 3%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	12 8, 8%	26 16, 0%	22 17, 6%	154 32, 3%	214 23, 8%
Total			137 100, 0%	162 100, 0%	125 100, 0%	477 100, 0%	901 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	74,477a	6	,000
Razão de verossimilhança	77,006	6	,000
Associação Linear por Linear	61,070	1	,000
N de Casos Válidos	901		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 29,69.

Tabela CXVIII - Reforço: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_SocReforço3-- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	47 34,6%	44 27,3%	19 15,1%	55 11,6%	165 18,4%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	64 47,1%	75 46,6%	58 46,0%	160 33,7%	357 39,8%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	25 18,4%	42 26,1%	49 38,9%	260 54,7%	376 41,9%
Total			136 100,0%	161 100,0%	126 100,0%	475 100,0%	898 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	95,008a	6	,000
Razão de verossimilhança	96,549	6	,000
Associação Linear por Linear	85,232	1	,000
N de Casos Válidos	898		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23,15.

Tabela CXIX - Estimulação: Professores e colegas * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
R_Estimula2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em NIP	84 40, 8%	114 38, 4%	79 35, 4%	59 44, 7%	42 64, 6%	378 41, 0%
	intenso	Contagem % em NIP	65 31, 6%	85 28, 6%	62 27, 8%	43 32, 6%	8 12, 3%	263 28, 5%
	muito intenso	Contagem % em NIP	57 27, 7%	98 33, 0%	82 36, 8%	30 22, 7%	15 23, 1%	282 30, 6%
Total		Contagem % em NIP	206 100, 0%	297 100, 0%	223 100, 0%	132 100, 0%	65 100, 0%	923 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	26,744a	8	,001
Razão de verossimilhança	27,258	8	,001
Associação Linear por Linear	3,515	1	,061
N de Casos Válidos	923		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 18,52.

Tabela CXX - Estimulação: Professores e colegas * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Estimula2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	78 56, 9%	80 49, 4%	53 42, 4%	159 33, 3%	370 41, 0%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	34 24, 8%	47 29, 0%	40 32, 0%	138 28, 9%	259 28, 7%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	25 18, 2%	35 21, 6%	32 25, 6%	181 37, 9%	273 30, 3%
Total		Contagem % em Praticas_Educa_Fam	137 100, 0%	162 100, 0%	125 100, 0%	478 100, 0%	902 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	40,067a	6	,000
Razão de verossimilhança	40,395	6	,000
Associação Linear por Linear	33,361	1	,000
N de Casos Válidos	902		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 35,89.

Tabela CXXI - Reforço: Professores e colegas * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Reforço2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	49 35,8%	50 31,1%	23 18,3%	72 15,1%	194 21,5%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	49 35,8%	50 31,1%	44 34,9%	119 24,9%	262 29,0%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	39 28,5%	61 37,9%	59 46,8%	287 60,0%	446 49,4%
Total			137 100,0%	161 100,0%	126 100,0%	478 100,0%	902 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	63,885a	6	,000
Razão de verossimilhança	63,811	6	,000
Associação Linear por Linear	56,630	1	,000
N de Casos Válidos	902		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 27,10.

Tabela CXXII - Estimulação: Professores, colegas e família * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_SoczEstimula3-- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Escola	96 40, 0%	75 33, 2%	111 42, 7%	65 31, 9%	347 37, 3%
	intenso	Contagem % em Escola	89 37, 1%	89 39, 4%	111 42, 7%	71 34, 8%	360 38, 7%
	muito intenso	Contagem % em Escola	55 22, 9%	62 27, 4%	38 14, 6%	68 33, 3%	223 24, 0%
Total		Contagem % em Escola	240 100, 0%	226 100, 0%	260 100, 0%	204 100, 0%	930 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	25, 385 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	26, 098	6	, 000
Associação Linear por Linear	1, 448	1	, 229
N de Casos Válidos	930		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 48, 92.

Tabela CXXIII - Estimulação: Professores e colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Estimula2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Escola	110 45, 6%	72 31, 7%	136 52, 3%	65 31, 9%	383 41, 1%
	intenso	Contagem % em Escola	60 24, 9%	80 35, 2%	70 26, 9%	55 27, 0%	265 28, 4%
	muito intenso	Contagem % em Escola	71 29, 5%	75 33, 0%	54 20, 8%	84 41, 2%	284 30, 5%
Total		Contagem % em Escola	241 100, 0%	227 100, 0%	260 100, 0%	204 100, 0%	932 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	39, 657 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	39, 783	6	, 000
Associação Linear por Linear	2, 060	1	, 151
N de Casos Válidos	932		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 58, 00.

Tabela CXXIV - Reforço: Professores, colegas e família * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_SocReforço3-- Profs&Colec&Fam	médio fraco	Contagem % em Escola	53 22, 4%	37 16, 4%	58 22, 3%	25 12, 3%	173 18, 7%
	intenso	Contagem % em Escola	91 38, 4%	92 40, 9%	103 39, 6%	78 38, 2%	364 39, 3%
	muito intenso	Contagem % em Escola	93 39, 2%	96 42, 7%	99 38, 1%	101 49, 5%	389 42, 0%
Total			Contagem % em Escola	237 100, 0%	225 100, 0%	260 100, 0%	204 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	13, 065a	6	, 042
Razão de verossimilhança	13, 401	6	, 037
Associação Linear por Linear	4, 474	1	, 034
N de Casos Válidos	926		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 38, 11.

Tabela CXXV - Reforço: Professores e colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Reforço2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Escola	61 25, 3%	38 16, 9%	72 27, 7%	30 14, 7%	201 21, 6%
	intenso	Contagem % em Escola	67 27, 8%	68 30, 2%	75 28, 8%	57 27, 9%	267 28, 7%
	muito intenso	Contagem % em Escola	113 46, 9%	119 52, 9%	113 43, 5%	117 57, 4%	462 49, 7%
Total			Contagem % em Escola	241 100, 0%	225 100, 0%	260 100, 0%	204 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18, 376a	6	, 005
Razão de verossimilhança	18, 665	6	, 005
Associação Linear por Linear	2, 618	1	, 106
N de Casos Válidos	930		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 44, 09.

Tabela CXXVI - Comunicação: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Socz- Comunica3- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	86 62, 8%	95 59, 4%	53 42, 1%	150 31, 3%	384 42, 5%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	36 26, 3%	51 31, 9%	49 38, 9%	198 41, 3%	334 37, 0%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	15 10, 9%	14 8, 8%	24 19, 0%	132 27, 5%	185 20, 5%
Total			137 100, 0%	160 100, 0%	126 100, 0%	480 100, 0%	903 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	74, 600a	6	, 000
Razão de verossimilhança	76, 739	6	, 000
Associação Linear por Linear	66, 955	1	, 000
N de Casos Válidos	903		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 25, 81.

Tabela CXXVII - Consideração: Professores, colegas e família * Estilos Educativos parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Socz Considera3-- Profs&Coleg&Fam	médio fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	69 50, 4%	74 46, 0%	28 22, 4%	97 20, 4%	268 29, 8%
	intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	47 34, 3%	61 37, 9%	64 51, 2%	216 45, 4%	388 43, 2%
	muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	21 15, 3%	26 16, 1%	33 26, 4%	163 34, 2%	243 27, 0%
Total			137 100, 0%	161 100, 0%	125 100, 0%	476 100, 0%	899 100,

Praticas_Educa_Fam					0%
--------------------	--	--	--	--	----

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	79,129a	6	,000
Razão de verossimilhança	77,653	6	,000
Associação Linear por Linear	69,461	1	,000
N de Casos Válidos	899		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 33,79.

Tabela CXXVIII - Comunicação: Professores e colegas * Estilos Educativos parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Comunica2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	66 48, 2%	74 46, 3%	47 37, 3%	119 24, 7%	306 33, 8%
	intenso	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	40 29, 2%	46 28, 8%	37 29, 4%	145 30, 1%	268 29, 6%
	muito intenso	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	31 22, 6%	40 25, 0%	42 33, 3%	217 45, 1%	330 36, 5%
Total			137 100, 0%	160 100, 0%	126 100, 0%	481 100, 0%	904 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	51,049a	6	,000
Razão de verossimilhança	51,730	6	,000
Associação Linear por Linear	44,745	1	,000
N de Casos Válidos	904		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 37,35.

Tabela CXXIX - Consideração: Professores e colegas * Estilos Educativos parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_Considera2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % Praticas_Educa_Fam	64 46, 7%	72 44, 4%	33 26, 2%	128 26, 9%	297 33, 0%
	intenso	Contagem % Praticas_Educa_Fam	49 35, 8%	50 30, 9%	54 42, 9%	157 33, 0%	310 34, 4%
	muito intenso	Contagem % Praticas_Educa_Fam	24 17, 5%	40 24, 7%	39 31, 0%	191 40, 1%	294 32, 6%
Total			137 100, 0%	162 100, 0%	126 100, 0%	476 100, 0%	901 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	45,999a	6	,000
Razão de verossimilhança	46,465	6	,000
Associa�o Linear por Linear	39,752	1	,000
N de Casos Válidos	901		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada   41,11.

Tabela CXXX - Considera o: Professores, colegas e família * Escolas

				Escola				Total
				1	2	3	4	
R_Socz Profs&Coleg&Fam	Considera3--	médio fraco	Contagem % em Escola	74 31, 5%	57 25, 2%	100 38, 0%	49 24, 0%	280 30, 2%
		intenso	Contagem % em Escola	102 43, 4%	94 41, 6%	106 40, 3%	96 47, 1%	398 42, 9%
		muito intenso	Contagem % em Escola	59 25, 1%	75 33, 2%	57 21, 7%	59 28, 9%	250 26, 9%
Total			Contagem % em Escola	235 100, 0%	226 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%	928 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	17,814 ^a	6	,007
Razão de verossimilhança	17,655	6	,007
Associação Linear por Linear	,059	1	,809
N de Casos Válidos	928		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 54,96.

Tabela CXXXI - Consideração: Professores e colegas * Escolas

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Considera2 Prof&Colegas	médio fraco	Contagem % em Escola	78 32,9%	64 28,3%	116 44,1%	53 26,0%	311 33,4%
	intenso	Contagem % em Escola	77 32,5%	79 35,0%	81 30,8%	78 38,2%	315 33,9%
	muito intenso	Contagem % em Escola	82 34,6%	83 36,7%	66 25,1%	73 35,8%	304 32,7%
Total			237 100,0%	226 100,0%	263 100,0%	204 100,0%	930 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	22,856 ^a	6	,001
Razão de verossimilhança	22,735	6	,001
Associação Linear por Linear	,156	1	,693
N de Casos Válidos	930		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 66,68.

Tabela CXXXII - Segurança * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
ClimRSegurançaAgr	Médio Fraco	Contagem % em NIP	113 55,4%	151 52,1%	106 47,3%	46 34,8%	30 46,2%	446 48,7%
	Intenso	Contagem % em NIP	40 19,6%	74 25,5%	63 28,1%	40 30,3%	17 26,2%	234 25,6%
	Muito intenso	Contagem % em NIP	51 25,0%	65 22,4%	55 24,6%	46 34,8%	18 27,7%	235 25,7%
Total			204 100,0%	290 100,0%	224 100,0%	132 100,0%	65 100,0%	915 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18,266 ^a	8	,019
Razão de verossimilhança	18,542	8	,018
Associação Linear por Linear	7,780	1	,005
N de Casos Válidos	915		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 16,62.

Tabela CXXXIII - Condições de trabalho * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimaR3CondT Rab	8	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	83 60,6%	102 63,0%	65 52,8%	243 51,3%	493 55,0%
	10	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	37 27,0%	39 24,1%	32 26,0%	102 21,5%	210 23,4%
	Muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	17 12,4%	21 13,0%	26 21,1%	129 27,2%	193 21,5%
Total			137 100,0%	162 100,0%	123 100,0%	474 100,0%	896 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	23,747 ^a	6	,001
Razão de verossimilhança	24,985	6	,000
Associação Linear por Linear	20,318	1	,000
N de Casos Válidos	896		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 26,49.

Tabela CXXXIV - Segurança * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimRSegurança Agr	Médio Fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	84 61, 8%	76 46, 9%	61 49, 2%	215 45, 4%	436 48, 7%
	Intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	25 18, 4%	51 31, 5%	35 28, 2%	116 24, 5%	227 25, 3%
	Muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	27 19, 9%	35 21, 6%	28 22, 6%	143 30, 2%	233 26, 0%
Total			136 100, 0%	162 100, 0%	124 100, 0%	474 100, 0%	896 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	18, 434 ^a	6	, 005
Razão de verossimilhança	18, 290	6	, 006
Associação Linear por Linear	7, 879	1	, 005
N de Casos Válidos	896		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 31, 42.

Tabela CXXXV - Justiça * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimRJustiça Agr	Médio Fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	41 29, 9%	54 33, 5%	29 23, 2%	111 23, 5%	235 26, 2%
	Intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	77 56, 2%	88 54, 7%	60 48, 0%	205 43, 3%	430 48, 0%
	Muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	19 13, 9%	19 11, 8%	36 28, 8%	157 33, 2%	231 25, 8%
Total			137 100, 0%	161 100, 0%	125 100, 0%	473 100, 0%	896 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	41,622 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	45,089	6	,000
Associação Linear por Linear	36,383	1	,000
N de Casos Válidos	896		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 32,23.

Tabela CXXXVI - Relação com o DT * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimR_DT_Agr	Médio Fraco	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	36 27,1%	45 28,1%	24 19,2%	63 13,5%	168 19,0%
	Intenso	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	53 39,8%	55 34,4%	37 29,6%	112 24,0%	257 29,1%
	Muito intenso	Contagem em % Praticas_Educa_Fam	44 33,1%	60 37,5%	64 51,2%	291 62,4%	459 51,9%
Total			133 100,0%	160 100,0%	125 100,0%	466 100,0%	884 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	55,328 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	55,772	6	,000
Associação Linear por Linear	50,949	1	,000
N de Casos Válidos	884		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23,76.

Tabela CXXXVII - Relação com os professores * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimRProfsg r	Médio Fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	54 39, 1%	56 35, 0%	20 16, 0%	79 16, 5%	209 23, 2%
	Intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	65 47, 1%	73 45, 6%	57 45, 6%	221 46, 2%	416 46, 2%
	Muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	19 13, 8%	31 19, 4%	48 38, 4%	178 37, 2%	276 30, 6%
Total			138 100, 0%	160 100, 0%	125 100, 0%	478 100, 0%	901 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	65,420 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	66,596	6	,000
Associação Linear por Linear	58,463	1	,000
N de Casos Válidos	901		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 29,00.

Tabela CXXXVIII - Relação com Colegas * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
ClimRColegas	Médio Fraco	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	40 29, 2%	24 14, 9%	22 17, 6%	71 15, 2%	157 17, 6%
	Intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	61 44, 5%	86 53, 4%	69 55, 2%	228 48, 8%	444 49, 9%
	Muito intenso	Contagem % em Praticas_Educa_Fam	36 26, 3%	51 31, 7%	34 27, 2%	168 36, 0%	289 32, 5%
Total			137	161	125	467	890

% em Práticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%
-------------------------	---------	---------	---------	---------	---------

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	19, 116 ^a	6	, 004
Razão de verossimilhança	17, 619	6	, 007
Associação Linear por Linear	4, 807	1	, 028
N de Casos Válidos	890		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 22, 05.

Tabela CXXXIX - Condições de trabalho * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
ClimaR3CondTRab	8	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	314 68, 7%	196 42, 2%	510 55, 3%
	10	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	95 20, 8%	122 26, 2%	217 23, 5%
	Muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	48 10, 5%	147 31, 6%	195 21, 1%
Total			457 100, 0%	465 100, 0%	922 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	80, 860 ^a	2	, 000
Razão de verossimilhança	83, 530	2	, 000
Associação Linear por Linear	77, 305	1	, 000
N de Casos Válidos	922		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 96, 65.

Tabela CXL - Segurança * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
ClimRSegurançaAgr	Médio Fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	284 62, 1%	168 36, 1%	452 49, 0%
	Intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	96 21, 0%	139 29, 9%	235 25, 5%
	Muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	77 16, 8%	158 34, 0%	235 25, 5%
Total		Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	457 100, 0%	465 100, 0%	922 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. lados) (2
Qui-quadrado de Pearson	65, 493 ^a	2	, 000
Razão de verossimilhança	66, 449	2	, 000
Associação Linear por Linear	55, 416	1	, 000
N de Casos Válidos	922		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 116, 48.

Tabela CXLI - Justiça * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
ClimRJustiçaAgr	Médio Fraco	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	109 23, 9%	139 29, 8%	248 26, 9%
	Intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	239 52, 3%	203 43, 6%	442 47, 9%
	Muito intenso	Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	109 23, 9%	124 26, 6%	233 25, 2%
Total		Contagem % em TEIP/NÃO TEIP	457 100, 0%	466 100, 0%	923 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	7,440 ^a	2	,024
Razão de verossimilhança	7,452	2	,024
Associação Linear por Linear	,004	1	,950
N de Casos Válidos	923		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 115,36.

Tabela CXLII - Condições de trabalho * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
ClimaR3CondTRab	8	Contagem % em Escola	183 77,9%	131 59,0%	90 34,4%	106 52,2%	510 55,3%
	10	Contagem % em Escola	41 17,4%	54 24,3%	75 28,6%	47 23,2%	217 23,5%
	Muito intenso	Contagem % em Escola	11 4,7%	37 16,7%	97 37,0%	50 24,6%	195 21,1%
Total			Contagem % em Escola	235 100,0%	222 100,0%	262 100,0%	203 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	114,612 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	124,044	6	,000
Associação Linear por Linear	61,282	1	,000
N de Casos Válidos	922		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 42,93.

Tabela CXLIII - Segurança * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
ClimRSegurançaAgr	Médio Fraco	Contagem % em Escola	162 68,6%	122 55,2%	78 29,8%	90 44,3%	452 49,0%
	Intenso	Contagem % em Escola	41 17,4%	55 24,9%	82 31,3%	57 28,1%	235 25,5%
	Muito intenso	Contagem % em Escola	33 14,0%	44 19,9%	102 38,9%	56 27,6%	235 25,5%
Total			Contagem % em Escola	236 100,0%	221 100,0%	262 100,0%	203 100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	84,989 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	86,696	6	,000
Associação Linear por Linear	39,640	1	,000
N de Casos Válidos	922		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 51,74.

Tabela CXLIV - Justiça * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
ClimRJustiçaAgr	Médio Fraco	Contagem % em Escola	64 26, 9%	45 20, 5%	86 32, 8%	53 26, 0%	248 26, 9%
	Intenso	Contagem % em Escola	126 52, 9%	113 51, 6%	112 42, 7%	91 44, 6%	442 47, 9%
	Muito intenso	Contagem % em Escola	48 20, 2%	61 27, 9%	64 24, 4%	60 29, 4%	233 25, 2%
Total			Contagem % em Escola	238 100, 0%	219 100, 0%	262 100, 0%	204 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	15,070 ^a	6	,020
Razão de verossimilhança	15,230	6	,019
Associação Linear por Linear	1,292	1	,256
N de Casos Válidos	923		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 51,50.

Tabela CXLV - Relação com os professores * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
ClimRProfsAgr	Médio Fraco	Contagem % em Escola	53 22, 6%	45 20, 1%	82 31, 2%	38 18, 6%	218 23, 5%
	Intenso	Contagem % em Escola	112 47, 7%	103 46, 0%	108 41, 1%	106 52, 0%	429 46, 3%
	Muito intenso	Contagem % em Escola	70 29, 8%	76 33, 9%	73 27, 8%	60 29, 4%	279 30, 1%
Total			Contagem % em Escola	235 100, 0%	224 100, 0%	263 100, 0%	204 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	14, 514 ^a	6	, 024
Razão de verossimilhança	14, 110	6	, 028
Associação Linear por Linear	, 251	1	, 616
N de Casos Válidos	926		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 48, 03.

Tabela CXLVI - Relação com os colegas * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
ClimRColegas	Médio Fraco	Contagem % em Escola	49 20, 8%	27 12, 4%	53 20, 4%	34 16, 7%	163 17, 8%
	Intenso	Contagem % em Escola	125 53, 0%	111 50, 9%	116 44, 6%	106 52, 2%	458 49, 9%
	Muito intenso	Contagem % em Escola	62 26, 3%	80 36, 7%	91 35, 0%	63 31, 0%	296 32, 3%
Total			Contagem % em Escola	236 100, 0%	218 100, 0%	260 100, 0%	203 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	12, 676 ^a	6	, 048
Razão de verossimilhança	13, 153	6	, 041
Associação Linear por Linear	, 980	1	, 322
N de Casos Válidos	917		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 36, 08.

Tabela CXLVII - Ser_Sujeito * NIP

			NIP					Total
			4	6	9	12	13	
R_Ser_Sujeito	Médio Fraco	Contagem % em NIP	30 15, 4%	23 8, 2%	18 8, 5%	12 10, 1%	4 6, 3%	87 10, 0%
	Intenso	Contagem % em NIP	66 33, 8%	77 27, 6%	40 19, 0%	21 17, 6%	15 23, 4%	219 25, 2%
	Muito intenso	Contagem % em NIP	99 50, 8%	179 64, 2%	153 72, 5%	86 72, 3%	45 70, 3%	562 64, 7%
Total			Contagem % em NIP	195 100, 0%	279 100, 0%	211 100, 0%	119 100, 0%	64 100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	29, 504 ^a	8	, 000
Razão de verossimilhança	29, 348	8	, 000
Associação Linear por Linear	17, 113	1	, 000
N de Casos Válidos	868		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 6, 41.

Tabela CXLVIII - Ser_Sujeito * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgen�te	Responsabiliza�dor	
R_Ser_Sujeito	Médio Fraco	Contagem	24	21	8	31	84
		% em Praticas_Educa_Fam	20, 0%	13, 5%	7, 0%	6, 7%	9, 9%
	Intensão	Contagem	44	42	44	81	211
		% em Praticas_Educa_Fam	36, 7%	27, 1%	38, 3%	17, 6%	24, 8%
	Muito intens�o	Contagem	52	92	63	348	555
		% em Praticas_Educa_Fam	43, 3%	59, 4%	54, 8%	75, 7%	65, 3%
Total		Contagem	120	155	115	460	850
		% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	64, 453 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	62, 047	6	, 000
Associação Linear por Linear	38, 547	1	, 000
N de Casos Válidos	850		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11, 36.

Tabela CXLIX - Ser de Relação * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgen-te	Responsabiliza-dor	
R_Ser de Rel��o	Médio Fraco	Contagem	26	32	9	37	104
		% em Praticas_Educa_Fam	21, 5%	20, 9%	7, 3%	7, 9%	12, 0%
	Intens-o	Contagem	42	43	47	104	236
		% em Praticas_Educa_Fam	34, 7%	28, 1%	38, 2%	22, 2%	27, 3%
	Muito intens-o	Contagem	53	78	67	327	525
		% em Praticas_Educa_Fam	43, 8%	51, 0%	54, 5%	69, 9%	60, 7%
Total		Contagem	121	153	123	468	865
		% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	55,549 ^a	6	,000
Razão de verossimilhança	53,254	6	,000
Associação Linear por Linear	38,761	1	,000
N de Casos Válidos	865		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada   14,55.

Tabela CL - Vínculo societal * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgen-te	Responsabiliza-dor	
R_V�nculo societal	Médio Fraco	Contagem	30	36	15	39	120
		% em Praticas_Educa_Fam	24, 8%	23, 4%	12, 0%	8, 4%	13, 9%
	Intens-o	Contagem	47	55	44	94	240
		% em Praticas_Educa_Fam	38, 8%	35, 7%	35, 2%	20, 3%	27, 8%
	Muito intens-o	Contagem	44	63	66	330	503
		% em Praticas_Educa_Fam	36, 4%	40, 9%	52, 8%	71, 3%	58, 3%
Total		Contagem	121	154	125	463	863

% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%
-------------------------	---------	---------	---------	---------	---------

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	83,180 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	82,713	6	, 000
Associação Linear por Linear	72,027	1	, 000
N de Casos Válidos	863		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 16, 83.

Tabela CLI - Vínculo Institucional * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgente	Responsabilizador	
R_Vínculo Institucional	Médio Fraco	Contagem	36	36	24	64	160
		% em Praticas_Educa_Fam	31, 6%	24, 2%	20, 3%	13, 9%	19, 0%
	Intenso	Contagem	35	49	35	107	226
		% em Praticas_Educa_Fam	30, 7%	32, 9%	29, 7%	23, 3%	26, 9%
	Muito intenso	Contagem	43	64	59	288	454
		% em Praticas_Educa_Fam	37, 7%	43, 0%	50, 0%	62, 7%	54, 0%
Total		Contagem	114	149	118	459	840
		% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	38,752 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	38,224	6	, 000
Associação Linear por Linear	32,572	1	, 000
N de Casos Válidos	840		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 21, 71.

Tabela CLII - Participacao Lata * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritário	Indulgen�te	Responsabiliza�dor	
R_Participa�o Lata	Médio Fraco	Contagem	56	48	31	71	206
		% em Praticas_Educa_Fam	46, 3%	31, 8%	25, 6%	16, 0%	24, 6%
	Intensão	Contagem	32	56	44	121	253
		% em Praticas_Educa_Fam	26, 4%	37, 1%	36, 4%	27, 3%	30, 2%
	Muito intens�o	Contagem	33	47	46	252	378
		% em Praticas_Educa_Fam	27, 3%	31, 1%	38, 0%	56, 8%	45, 2%
Total		Contagem	121	151	121	444	837
		% em Praticas_Educa_Fam	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	75, 178 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhança	73, 162	6	, 000
Associação Linear por Linear	55, 016	1	, 000
N de Casos Válidos	837		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 29, 78.

Tabela CLIII - Participa Próxima * Estilos Educativos Parentais

			Praticas_Educa_Fam				Total
			Negligente	Autoritár io	Indulgen te	Responsabiliza dor	
R_Participa Proxima	Médio Fraco	Contagem	47	46	34	80	207
		% em Praticas_Educa_F am	42, 3%	31, 9%	29, 6%	17, 9%	25, 4%
	Intens o	Contagem	44	59	38	139	280
		% em Praticas_Educa_F am	39, 6%	41, 0%	33, 0%	31, 2%	34, 3%
	Muito intens o	Contagem	20	39	43	227	329
		% em Praticas_Educa_F am	18, 0%	27, 1%	37, 4%	50, 9%	40, 3%
Total		Contagem	111	144	115	446	816
		% em Praticas_Educa_F am	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significânc ia Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	62, 260 ^a	6	, 000
Razão de verossimilhan ça	64, 371	6	, 000
Associação Linear por Linear	53, 113	1	, 000
N de Casos Válidos	816		

a. 0 células (0, 0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 28, 16.

Tabela CLIV - Ser de Relação * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_Ser de Relação	Médio Fraco	Contagem	58	51	109
		% em TEIP/NÃO TEIP	13, 1%	11, 5%	12, 3%
	Intenso	Contagem	140	107	247
		% em TEIP/NÃO TEIP	31, 5%	24, 0%	27, 8%
	Muito intenso	Contagem	246	287	533
		% em TEIP/NÃO TEIP	55, 4%	64, 5%	60, 0%
Total		Contagem	444	445	889
		% em TEIP/NÃO TEIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	8,011 ^a	2	,018
Razão de verossimilhança	8,028	2	,018
Associação Linear por Linear	6,377	1	,012
N de Casos Válidos	889		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 54,44.

Tabela CLV - Participacao Lata * TEIP/NÃO TEIP

			TEIP/NÃO TEIP		Total
			TEIP	Não TEIP	
R_Participacao Lata	Médio Fraco	Contagem	117	97	214
		% em TEIP/NÃO TEIP	27, 3%	22, 4%	24, 8%
	Intenso	Contagem	138	124	262
		% em TEIP/NÃO TEIP	32, 2%	28, 6%	30, 4%
	Muito intenso	Contagem	174	212	386
		% em TEIP/NÃO TEIP	40, 6%	49, 0%	44, 8%
Total		Contagem	429	433	862
		% em TEIP/NÃO TEIP	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	6,340 ^a	2	,042
Razão de verossimilhança	6,349	2	,042
Associação Linear por Linear	6,240	1	,012
N de Casos Válidos	862		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 106,50.

Tabela CLVI - Ser de Relação * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Ser de Relação	Médio Fraco	Contagem	25	33	23	28	109
		% em Escola	11, 0%	15, 3%	9, 2%	14, 4%	12, 3%
	Intenso	Contagem	71	69	57	50	247
		% em Escola	31, 1%	31, 9%	22, 7%	25, 8%	27, 8%
	Muito intenso	Contagem	132	114	171	116	533
		% em Escola	57, 9%	52, 8%	68, 1%	59, 8%	60, 0%
Total		Contagem	228	216	251	194	889
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	14,320 ^a	6	,026
Razão de verossimilhança	14,391	6	,026
Associação Linear por Linear	1,430	1	,232
N de Casos Válidos	889		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23,79.

Tabela CLVII - Vínculo Institucional * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Vínculo Institucional	Médio Fraco	Contagem	37	42	54	32	165
		% em Escola	16, 5%	20, 0%	22, 1%	16, 8%	19, 0%
	Intenso	Contagem	54	71	54	57	236
		% em Escola	24, 1%	33, 8%	22, 1%	29, 8%	27, 2%
	Muito intenso	Contagem	133	97	136	102	468
		% em Escola	59, 4%	46, 2%	55, 7%	53, 4%	53, 9%
Total		Contagem	224	210	244	191	869
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	13,297 ^a	6	,039
Razão de verossimilhança	13,278	6	,039
Associação Linear por Linear	,343	1	,558
N de Casos Válidos	869		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 36,27.

Tabela CLVIII - Participa Próxima * Escola

			Escola				Total
			1	2	3	4	
R_Participa Proxima	Médio Fraco	Contagem	47	60	69	42	218
		% em Escola	21, 4%	31, 3%	28, 0%	22, 7%	25, 9%
	Intenso	Contagem	64	69	96	57	286
		% em Escola	29, 1%	35, 9%	39, 0%	30, 8%	33, 9%
	Muito intenso	Contagem	109	63	81	86	339
		% em Escola	49, 5%	32, 8%	32, 9%	46, 5%	40, 2%
Total		Contagem	220	192	246	185	843
		% em Escola	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	21,643 ^a	6	,001
Razão de verossimilhança	21,612	6	,001
Associação Linear por Linear	,725	1	,395
N de Casos Válidos	843		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 47,84.

